OKTATÁS ÉS FENNTARTHATÓSÁG

HERA ÉVKÖNYVEK 2015

OKTATÁS ÉS FENNTARTHATÓSÁG

Szerkesztette:

Fehérvári Anikó
Juhász Erika
Kiss Virág Ágnes
Kozma Tamás

Lektorálta:

Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Hrubos Ildikó
Jancsák Csaba
Juhász Erika
Kovács Klára
Kozma Tamás
Lükő István
Molnár György
Mrázik Julianna
Neumann Eszter
Papp Z. Attila
Pusztai Gabriella
Rébay Magdolna
Turmezeyné Heller Erika
Veroszta Zsuzsanna

Borító terv:

Pete Balázs

ISBN 978-963-12-5555-3 [online pdf]
ISBN 978-963-12-5542-3 [print]

© Szerzők, 2015
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2015

TARTALOM

Előszó **7**

I. Fenntartható fejlődés és környezeti nevelés **9**

Hill Katalin – Darvay Sarolta – Balla István: A fenntartható életvitel felmérése és oktatásnak lehetőségei két Kárpát-Medencei tanítóképző intézményben **11**

Kiss Ferenc: A környezeti és fentarthatóságra nevelés lehetőségei az osztatlan tanárképzésben **28**

Lükő István: Az energiaszemlélet kialakításának elvi-módszertani kérdései a környezetpedagógiai nézőpontjából **42**

Mika János: Az energiahasználat és a klímaváltozás környezetpedagógiai kutatásainak szerkezete **64**

II. Történeti és összehasonlító kutatások **77**

Ian Grosvenor: Terek, érzékek, érzelmek és oktatás – egy neveléstörténeti megközelítés .. **79**

Hideg Gabriella: Sport- pedagógia- politika és az 1956-os melbourne-i olimpiai játékok... **100**

Kézi Erzsébet: Az idegen nyelvek oktatása a 18. században a német nyelvterületen és Magyarországon **116**

Tóth Dorina Anna: Tanítók fronton, tanítók otthon – Az I. Világháború mikrotörténeti megközelítésében **127**

III. A kisebbségek kérdései **139**

Ferge Zsuzsa: Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? **141**

Forray R. Katalin: Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében **171**

Galántai László: Születő szervezetek: Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak elemzése **182**

Jenei Teréz – Kerülő Judit – Virág Ádám: A Nyíregyházai Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóinak tanulási motivációja **202**

Takács Tamara: Nemzetek egymás tükrében **218**

IV. A felsőoktatáskutatás új útjai **231**

Bocsi Veronika: Az értelmiségi habitus elemei a hallgatói értékpreferenciákban **233**

Fónai Mihály: Státusz, professzióképe és a felsőoktatási életút összefüggései **246**

Hrubos Ildikó: Az európai felsőoktatási térség kialakításának második szakasza helyzetkép félidőben **263**

Polónyi István: A felsőoktatás gazdasági értékei **275**

V. Az iskola világa és az oktatásszociológia dilemmái ... 305

Belényi Emese: Okatatási szocializáció, családi struktúra és identitás romániai magyar siketek körében ... **307**

Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa: Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták háttértényezői egy kutatássorozat tükrében ... **324**

Imre Anna – Ercsei Kálmán: Az alsó és felső tagozat közti átmenet, továbbtanulási motivációk továbbtanulás és tanórán kívüli foglalkozások ... **334**

Mandel Kinga Magdolna: Okatatási előnyök vagy hátrányok? Két székelyföldi megye oktatási intézményi és beiskolázási helyzete ... **352**

Mrázik Julianna: Szakember-e a pedagógus? ... **376**

Pusztai Gabriella: Pedagógusok erőforrásai a felekezeti szektor egy speciális szegmensében ... **385**

VI. A tanulás új útjai ... 403

Benke Magdolna: Szakképzéssel kapcsolatos régi és új partnerségek a 21. században ... **405**

Kenyeres Attila Zoltán: A televíziós ismeretterjesztő csatornák szerepe a tanulásban – a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében elvégzett kutatás tükrében ... **415**

Kozma Tamás: A tanulás szerepe a politikai változásban ... **426**

Nyilas Orsolya: Az életszemlélet-formáló képzés életszemlélet formáló ereje ... **440**

Óhidy Andrea: Az európaizálódás folyamata a német és magyar oktatáspolitikában: A Lifelong Learning koncepció adaptációja ... **451**

Torkos Katalin: Főiskolások a Virtuális Campuson ... **472**

VII. Közösségi kultúra és részvétel ... 485

Oross Dániel: Ifjúsági részvétel a pártpolitikán túl – A Homokháti Részvételi Modell hatása a fiatalok részvételére ... **487**

Pataki Gyöngyvér: Az egyetemi nyilvánosság színterei – Közösségek és az állampolgári kultúra ... **503**

Rábai Dávid: Sportolók nevelése, az edző-játékos hatás működése a tenisz sportágban ... **527**

Szűcs Tímea: A zenei nevelés intézményrendszere és helyzete Magyarországon ... **540**

HERA 2014. évi beszámoló ... 557

ELŐSZÓ

A *Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete*nek (HERA) ez a harmadik évkönyve. Szerepe nem kevesebb, mint bemutatni azt a tarka és átfogó kutató munkát, amely az egyesület szakosztályaiban folyik, és amelyet az egyesület éves konferenciái jelenítenek meg. A HERA szakosztályai – anyaszervezetének, az EERA-nak (*European Educational Research Association*) mintájára – igyekeznek átfogni a hazai nevelés- és oktatáskutatások egészét; sokszínű a tematikájuk – a neveléstörténettől az oktatásgazdaságtanig, az iskola világától a pedagógusok képzéséig, a roma / cigány kutatásoktól a hazai kisebbségek és a határon túli magyarság összehasonlító elemzéséig – tükrözi mindazt, ami a kutatókat, a szakértőket és az oktatás irányítóit aktuálisan foglalkoztatják. A szakosztályi munka nem a neveléstudományok hagyományos diszciplináris kereteihez igazodik, hanem magában foglalja mindazt a kutatói tevékenységet, amelyet pedagógusok, közgazdák, szociológusok, történészek végeznek a nevelés és oktatás hagyományos, de egyre táguló köreiben. A HERA évkönyveiben jól figyelemmel lehet követni ezeket a táguló köröket; azt, hogy a nevelés, az oktatás és a tanulás hogyan halad mind tovább, egyre több társadalmi területet érintve vagy akár meg is hódítva. A HERA szakosztályi szerkezete nem követi szorosan anyaszervezetének ún. hálózatait – de mindenképpen figyelemmel kíséri, és igyekszik lépést is tartani vele. Így simulunk bele abba a kapcsolatrendszerbe, amelyet az európai oktatáskutatók az elmúlt időszakban egyre intenzívebben alakítanak és formálnak; igyekezve megjeleníteni Kelet-Közép-Európa sajátos szempontjait és érdeklődéseit.

Mint az előzőkben is tettük, ebben az évkönyvben is kiemeltünk egy területet, hogy jobban megvilágítsuk, és figyelmünk középpontjába helyezzük. Tavaly (2014) ilyen terület volt a tanárképzés; idén a fenntarthatóságot választottuk. A fenntarthatóságtól hangos körülöttünk a világ; és ez akkor is igaz, ha az oktatáspolitika aktuálisan sok egyébbel van elfoglalva. A fenntarthatóság – a környezetben, a gazdaságban, a kultúrában – hosszabb távú, ennek következtében fölülírja a pillanatnyi, szűkebben szakmai kérdéseket. E szűkebben szakmai, aktuálisan oktatáspolitikai viták és feszültségek változhatnak és változni is fognak; a fenntarthatóság ezzel szemben hosszú távú kérdés, amely távlatilag befolyásolja környezetünket, gazdaságunkat és kultúránkat. A fenntarthatóság biztosítja, egyben azonban korlátozza is a folytonos fejlődést (különösen, ha azt növekedésnek értelmezzük). Globális világunkban ma már egyértelmű és mind kézzelfoghatóbb, hogy a fejlődés tényezői összefüggenek egymással. Fejlődés csakis az egyes tényezők összjátékában valósulhat meg. Egy-egy tényező – akár az energia, akár más természeti vagy emberi erőforrások – mértéktelen felhasználása, kizsákmányolása megbillentheti az egyensúlyt, rombolja, végső soron pedig el is pusztítja a fejlődés eredményeit. Az egyensúlyt megőrizve mégis fejlődni, az állandóságot összhangba hozni a változással – ezek azok a kérdések, amelyeket

napjainkban már nem csak a környezetvédelem feszeget, hanem a gazdaság, a társadalom és a kultúra területén is egyre többen.

A tanulás egyike a fenntartható fejlődés kulcskérdéseinek – ha ugyan nem maga a kulcskérdés. A fenntarthatóságot visszavezeti arra a kérdésre, hogy az egyének és közösségeik milyen mértékben képesek megújulni, és úgy alkalmazkodni a gazdasági, társadalmi és kulturális környezetükhöz, hogy közben fokozatosan meg is változtassák. Kötetünk első fejezetének írói egy-egy részkérdés (energia, klíma, természeti környezet) vizsgálatakor tulajdonképpen mind ezt kérdezik: képes-e az ember és aktuális közössége úgy együttműködni a változással, hogy közben megőrzi értékeit, azaz folyamatossá, fenntarthatóvá teszi a változásokat.

A kötet további fejezetei – mint fentebb írtuk – a nevelés- és oktatáskutatás területének aktuális hazai csomópontjairól közölnek tanulmányokat. A történeti-összehasonlító kutatások közül kiemelkedik Ian Grosvenor előadása (magyarította Pataki Gyöngyvér); a kisebbségi kutatásokat pedig szinte természetesen a roma / cigány kérdéskör dominálja. A felsőoktatásról szóló fejezet főként a felsőoktatási szakosztály 2015-ös munkáit tükrözi, benne olyan nevekkel, mint Hrubos Ildikó, Polónyi István, Fónai Mihály vagy Bocsi Veronika. Az iskola világát a kötet szerkesztői az oktatásszociológia útkereséseivel kötötték össze; benne elsősorban az iskola és a pedagógus mai dilemmáival ismerkedhetünk. A tanulás új útjai c. fejezet tanulmányai meglepő új fejleményeket tárnak föl arról, hány és milyen vonatkozásban érhető tetten a tanulás, még ha különbözőképpen határozzuk is meg. A közösségi kultúrával és részvétellel foglalkozó fejezetben pedig az ún. “kulturális tanulás” elemeivel találkozhatunk; vagyis olyan spontán és irányított tanulásokkal, amelyek kimondottan vagy nem szándékoltan a szabad időben, a művészeti életben, játékos formában, de legalábbis az iskola hagyományos szervezésén kívül folynak le, történnek meg.

Ez a kötet nem több és nem is kevesebb, mint aktuális látkép. Látkép arról, hogy a hazai nevelés- és oktatáskutatók közössége milyen kérdéseket lát megoldandónak, milyen ismeretekkel tud hozzájárulni az oktatás fejlesztéséhez és a tanulás újabb és újabb útjainak feltárásához. Mindezt egy olyan fejlesztés-fejlődés érdekében, amely nem zsákmányolja ki erőforrásainkat, hanem egyensúlyt teremt a haladás és az értékek megőrzése között.

A szerkesztők

I. FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS ÉS KÖRNYEZETI NEVELÉS

Hill Katalin – Darvay Sarolta – Balla István

A FENNTARTHATÓ ÉLETVITEL FELMÉRÉSE ÉS OKTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI KÉT KÁRPÁT - MEDENCEI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYBEN

SURVEY OF SUSTAINABLE LIFESTYLE AND OPPORTUNITIES FOR EDUCATION IN TWO TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN CARPATHIAN – BASIN

ABSZTRAKT

A fenntarthatóságra nevelés pedagógiai gyakorlatában kiemelt jelentősége van a leendő pedagógusok képzésének, hiszen ők gyermekek természet-megismerését fogják a jövőben irányítani. A képzés során két fő dologra szükséges koncentrálni: egyrészt segíteni a hallgatókat abban, hogy személyes életükben ki tudják alakítani a fenntartható életvitelt, és kellő tudást szerezhessenek a felelős, környezettudatos döntések meghozatalához. Másrészt pedig, gazdag módszertani repertoárjuk fejlődhessen ki ahhoz, hogy a rájuk bízott gyermekeket életkori sajátosságainak megfelelően tudják a fenntarthatóságra nevelni.

A hatékony oktatáshoz szükség van arra, hogy tisztába legyünk a pedagógusképző intézménybe érkező hallgatók fenntarthatósággal, való kapcsolatával (mennyire értik, hogy milyen környezeti, társadalmi és gazdasági folyamatok, emberi tevékenységek befolyásolják tartósan a fenntarthatóságot, valamint ők személy szerint mennyire élnek fenntartható módon).

Ennek érdekében kérdőíves felmérést végeztünk egy budapesti és egy nyitrai intézményben tanító szakos hallgatók körében. Felmértük és összehasonlítottuk a hallgatók szociokulturális hátterét, háttértudását, környezettudatos magatartását, utóbbinál különösen az energia –, és vízhasználatra, hulladékgyűjtés módjára tértünk ki. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók nagy részénél a témával kapcsolatos tudásuk erősítést, jelenlegi életmódjuk fejlesztést igényel, ugyanakkor nagyon biztató, hogy megvan bennük a hajlandóság a fenntarthatóbb életvitel irányába.

Célunk, hogy a kérdőív eredményeit is figyelembe véve egyre hatékonyabbá váljon a fenntarthatóság oktatása. Jelen tanulmányban vázoljuk a fent említett két intézmény fenntarthatóságra nevelési programját és együttműködési törekvéseit is.

1. BEVEZETŐ

1.1. A Fenntarthatóságra nevelés tartalma

A fenntarthatóságra nevelés (a továbbiakban FN) az új évezred oktatási folyamatának egyik központi gondolata (Unesco 2012). Az ENSZ a 2005-2014 közötti időszakot a Fenntarthatóságra nevelés évtizedévé nyilvánította [1,2]. Ez idő alatt a világ nagyon sokat fejlődött a fenntarthatóság terén. Az évtized lejártával azonban nem szabad abbahagynunk a fenntarthatóságra nevelés irányába történő előrelépéseket, sőt mondhatni, hogy ez az évtized csak a kezdete egy generációkon átívelő folyamatnak.
A FN részét képezi a fenntarthatóság mindhárom fő pillére, azaz a környezet, a társadalom és a gazdaság. E három pillér alapján meghatározhatóak a legfontosabb irányelvek: természeti erőforrások, biológiai sokféleség védelme, környezetünk védelme és helyreállítása, társadalmi és gazdasági igazságosság, egyetemes emberi jogok, szegénység csökkentése, béke megteremtése, stb. (Unesco 2012) és [3].
A pedagógusoknak hatalmas szerepe van a három alappilléren alapuló, hosszútávon fenntartható életvitel kialakításának eredményes támogatásában. Tetteinket nagyrészt az határozza meg, hogy milyen értékek mentén éljük életünket. Fontos, hogy a pedagógusok képesek legyenek a fenntarthatóság értékeinek megteremtésére illetve ápolására, valamint a fenntarthatóság ellen ható hamis értékekről a leplet lerántani.
A FN értékeiről, alapelveiről számos dokumentum értekezik (Unesco 2012, Rio Declaration 1992, Rio +20 2012).

1.2.A pedagógusképzés szerepe, jelentősége a fenntarthatóságra nevelésben

A pedagógusoknak kiemelt szerepe van a nevelésben, így a képző intézményekre igen nagy feladat és kihívás vár, hogy a jövő pedagógusait felkészítse a fenntarthatóságra nevelés minőségi oktatására.
Az alábbi felsorolás néhány fontos szerepet és feladatot tartalmaz:

- A jelen és jövő pedagógusai gondolkodásának szerves részévé, „belsővé” kell válnia a fenntarthatóságnak.
- Illeszkedés és hatékonyság: A hallgatók aktuális ismereteit és attitűdjét figyelembe véve alakítani a FN stratégiáját.
- Multiplikatív hatás: a leendő pedagógusok a jövőben sok-sok gyermek természet-megismerését fogják irányítani, így a pedagógusképző intézmények szerepe hatványozódik
- Élménypedagógia: pozitív attitűd és reálisan élhető fenntartható életvitel kialakítása sok személyes megtapasztaláson alapuló pozitív élményen keresztül.
- Rendszerszintű szemlélet kialakítása: fontos, hogy meglássák a hallgatók, hogy a fenntarthatóságra nevelés lényegében minden tudományterület részét képezi, tehát valamennyi tantárgyba szükséges az integráció (Unesco 2005).

- Képessé váljanak a leendő pedagógusok a fenntarthatóságot globális, lokális, és egyéni szinten is átlátni. Más szóval, megtanítani a gyermekeknek, hogy globálisan milyen problémák (pl. éhezés, stb.), és erre milyen megoldási lehetőségek vannak. Emellett helyi szinten (településen, iskolában) mit tehetnek a fenntartható életért.

2. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ÉS EREDMÉNYEI

2.1. Fenntarthatóságra nevelés kérdőíves vizsgálatának elvi alapjai és háttérinformációi

Ahhoz, hogy a FN-t hatékonnyá tehessük, tudnunk kell, hogy milyen előképzettséggel (ismerettel, attitűddel stb…) érkeztek ezen a téren hallgatóink. Ennek érdekében a kérdőíves felmérést, mint hagyományos kutatási módszert (dr. Majoros 2011, Molnár 2010): alkalmaztuk az elsőéves hallgatóknál. A kérdőív átfogó, összesen 92 kérdést tartalmazott, és egyaránt szerepelt benne nyílt, félig nyílt/félig zárt, valamint zárt kérdéstípus.
A felmérés az ELTE Tanító – és Óvóképző Karán, valamint a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tudományok Karán zajlott. A kitöltés online módon történt, szervezetten, számítógép-teremben, így egyrészt elkerültük azt, hogy egyes, tudást tesztelő kérdésnek utána nézzenek a hallgatók, másrészt pedig nem használtunk el rengeteg papírt és festéket a nyomtatáshoz. Az 1. táblázat a kitöltőkről tartalmaz néhány információt.
Célunk az egyes intézményekbe érkező hallgatók eredményeinek összehasonlítása, illetve a felmérés eredményeire alapozva adekvát oktatás kialakítása. Terveink között szerepel valamennyi Kárpát-medencei intézményben tanuló tanító szakos hallgató felmérése.

1. táblázat: A kérdőív kitöltőinek jellemzői

	ELTE TÓK	**nyitrai KFE**
nemek aránya	94% nő 6% férfi	88% nő 12% férfi
életkor	18-23 év	18-23 év
szak, tagozat, évfolyam	Tanító, nappali, 1. évfolyam	Tanító, óvoda-pedagógus, tanár, mediátor, 1. évf.
kitöltők száma	400 fő	40 fő

2.2.A kérdőív összeállításának szempontjai

1. Hallgatók előzetes ismeretei a fenntarthatósághoz köthető területeken: fontos felmérnünk, hogy mire alapozhatjuk az új ismereteket a fenntartható életmódra nevelés során (kontextus elv).
2. A hallgatók jelenlegi szokásai, azaz mennyire fenntartható az életvitelük.
3. Hajlandóság a változásra, azaz szokásaik minél fenntarthatóbb irányba alakítására.

2.3.Témakörök

A fent említett szempontokat a következő témakörök köré építettük: Energiahasználat, vízhasználat, hulladéktermelés- és felhasználás, vásárlási szokások, társadalmi szerepvállalás.

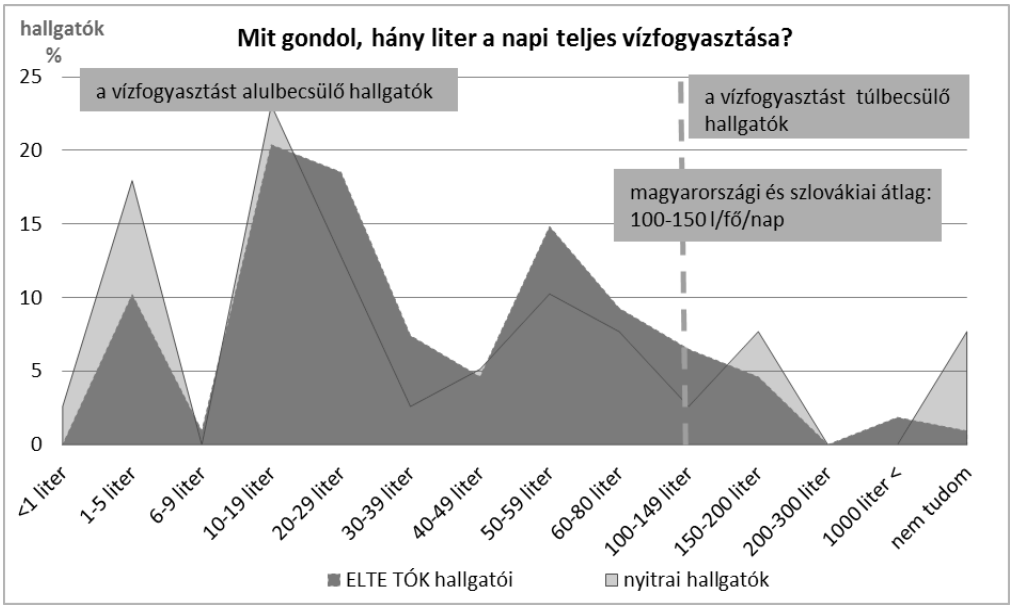
2.4.A vizsgálat eredményei

A felméréssel próbáltunk átfogó képet kapni a hallgatók jelenlegi életmódjáról. Egyes kérdéseket többször, többféle kontextusban is feltettünk, hogy láthassuk, mennyire következetesen válaszolnak a hallgatók. A következőkben az eredményekből mutatunk be néhányat.

2.4.1. Tudás, informáltság

Az 1. ábrán példaként a hallgatók által becsült saját, napi vízfogyasztását láthatjuk. A szaggatott, függőleges vonal jelzi az egy főre jutó átlagfogyasztást, ami Magyarországon és Szlovákiában közel azonos (KSH 2012) és [4]. A hallgatók közel 80%-a kisebb, vagy nagyobb mértékben, de alulbecsüli a vízfogyasztását, a két egyetem között nem található szignifikáns különbség. A kérdéskör többi (energiahasználat, hulladéktermelés, stb.) eredménye is hasonló tendenciát mutatott. Általános tapasztalat, hogy a hallgatók nincsenek tisztában fogyasztásuk mértékével, környezetre gyakorolt hatásuk nem tudatosul bennük. A kérdőív nem burkolt célja, hogy már a feltett kérdésekkel felhívja a hallgatók figyelmét arra, hogy életmódjuk befolyásolja környezetüket.

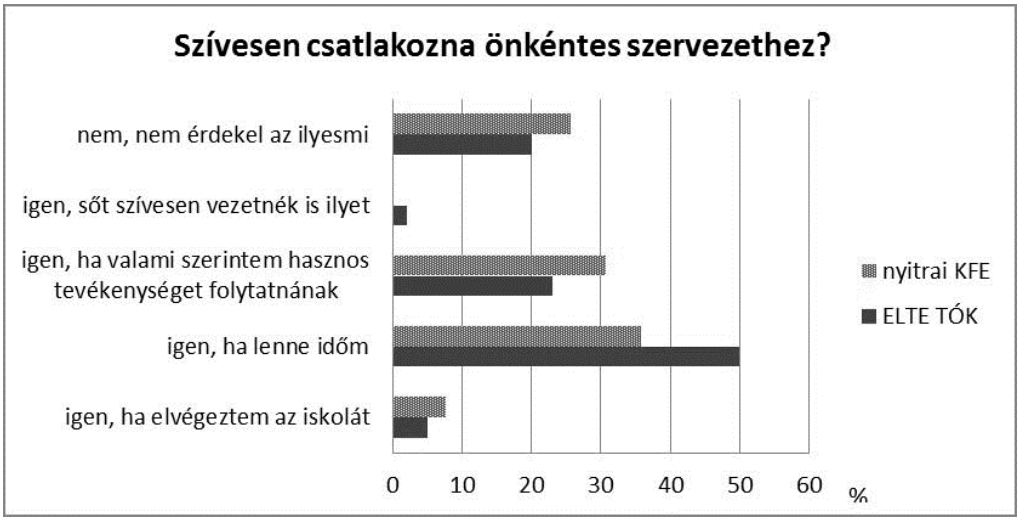
1. ábra: A hallgatók által becsült saját, napi vízfogyasztás



2.4.2. Társadalmi szerepvállalás

A társadalmi szerepvállalás kapcsán megkérdeztük a hallgatókat, végeznek-e valamilyen önkéntes munkát. Az ELTE TÓK hallgatói közül mindössze 15%, a nyitrai KFE hallgatói közül pedig még kevesebb, 5% tagja önkéntes szervezetnek, ami igen alacsony szám. Megkérdeztük azt is, hogy a jövőben csatlakoznának-e, és ha igen, milyen esetben önkéntes szervezethez. A válaszokat a 2. ábra mutatja. A fenntartható életmód szerves része a társadalmi szerepvállalás, pl. szükségben lévő embertársaink segítése, a környezet védelme, vagy bármi egyéb jó ügy szolgálata. Az eredményekből kitűnik, hogy a mai, középiskolákból kikerült fiatalok legnagyobb részének nem vált élete részévé az ilyen jellegű cselekvés, felelősségvállalás.

2. ábra: A hallgatók jövőbeni hajlandósága az önkéntes munka vállalására

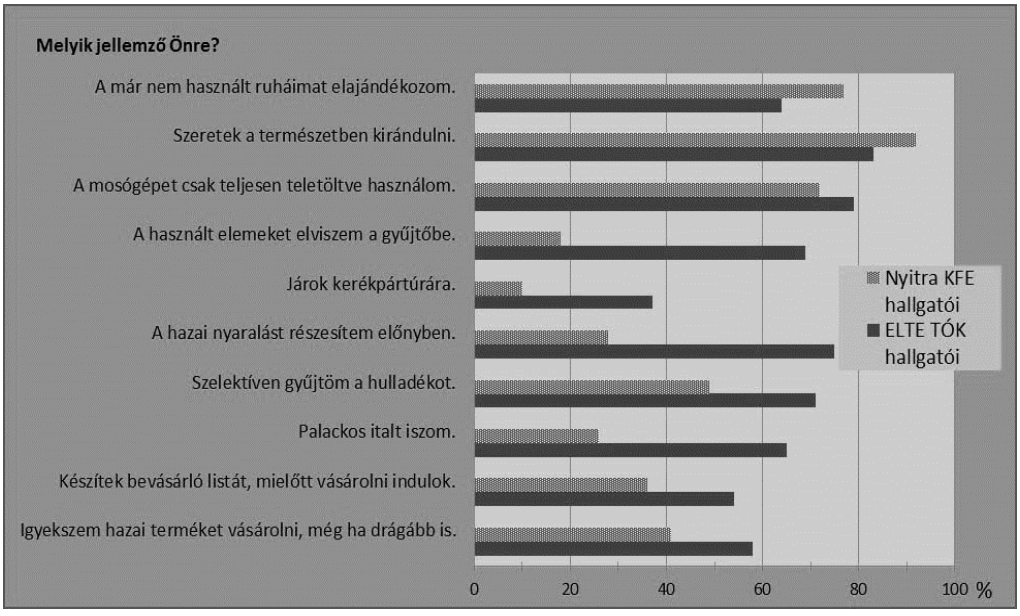


Éppen ezért, nagyon fontos feladatunknak tekintjük, hogy a felsőoktatási képzés során közelebb kerüljenek a hallgatók az önkéntességhez. Meggyőződésünk, hogy ha segítjük a személyes találkozást és tapasztalatszerzést, tehát a hallgatók ellátogatnak önkéntes szervezetekhez, illetve fordítva, a szervezetek tagjai bemutatják tevékenységüket és annak jelentőségét, hallgatóink egy jó részét megérinti ez a terület. Az ELTE TÓK-on már számos törekvést elindítottunk (Hill-Darvay 2014, Hill-Bauer 2014).

2.4.3. A fenntarthatósággal kapcsolatos jelenlegi szokások

A 3. ábrán a hallgatók jelenlegi szokásaiból emeltünk ki néhányat, és hasonlítottuk össze a két egyetem esetében. Az eredmények az előzetes várakozásnak megfelelően nagyon változatosak. A hulladék hasznosítását, újrahasznosítás lehetőségeit érintő kérdések terén például a szelektív hulladékgyűjtést, valamint használt elemek gyűjtését az ELTE TÓK hallgatóinak lényegesen nagyobb hányada végzi, míg a használt ruhák elajándékozásában a nyitrai KFE hallgatói jeleskednek jobban.

3. ábra: A hallgatók jelenlegi szokásai

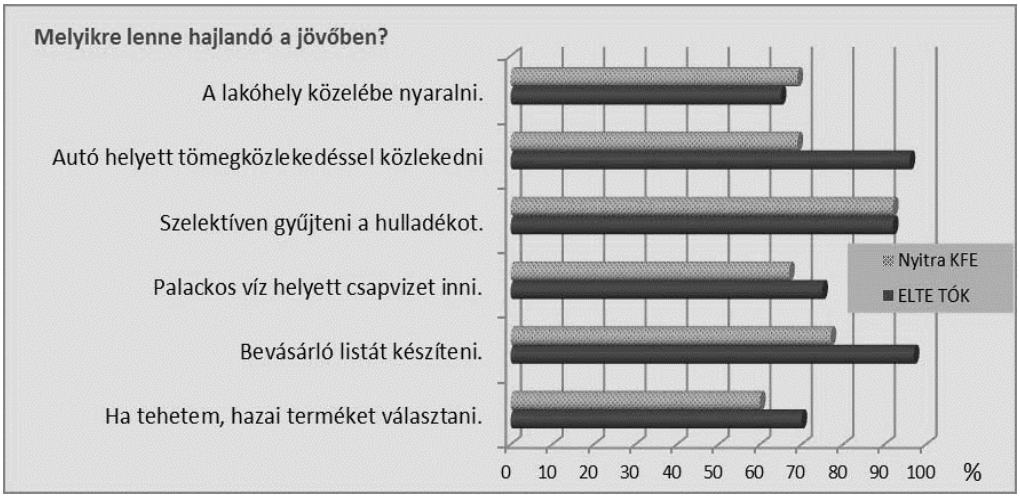


A szabadidős tevékenységeket illetően a lényegében zéró szennyezéssel járó természetjárást nagyon szeretik a hallgatók, a nyitraiak picit még jobban is, míg a kerékpártúra kevésbé népszerű. Utóbbi az ELTE TÓK esetén kb. 40%, a nyitraiak esetén pedig mindössze kb. 10%. Ide tartozik még a nyaralás kérdése, ebben igen nagy különbséget tapasztaltunk a két egyetem hallgatói között. Fiatal, nagyrészt önálló keresettel még nem rendelkező hallgatókról van szó, ezért az, hogy az ELTE TÓK hallgatóinak kb. ¾-e a hazai nyaralást részesíti előnyben, nem meglepő, sőt, ökológiai szempontból örvendetes tény. A nyitrai hallgatók között viszont 30% alatt van azok száma, akik hazai nyaralásra mennek. Itt feltételezésünk szerint az lehet a magyarázat a nagy különbségre, hogy magyar ajkú hallgatókról lévén szó, Magyarországra jönnek nyaralni.

2.4.4. Hajlandóság a környezettudatosabb életvitelre

Rákérdeztünk arra is, hogy a jövőben milyen cselekedeteket, „áldozatokat" lennének készek vállalni a hallgatók. Tudjuk, hogy az, amit itt válaszolnak, nem feltétlenül valósul meg, és válik ténylegesen a szokássá, mégis egyfajta támpont számunkra a hozzáállásukat illetően. Lényegében bármelyik kérdést nézzük a hallgatók 60%-a, vagy még nagyobb arányuk mutat hajlandóságot (4. ábra). Általánosan az ELTE TÓK hallgatói valamivel aktívabbak, többet vállalnának. Ennek hátterét nem tudjuk, mélyebb elemzéséhez érdemes lesz a szociokulturális hátteret, lakóhelyből adódó lehetőségeket feltérképezni.

4. ábra: A hallgatók hajlandósága a környezetkímélőbb jövőbeni cselekedetek választására



2.5. Kérdőíves vizsgálat eredményeiből levont konklúzió

A hallgatók előzetes ismereteit, informáltságát tekintve valamivel jobb eredményre számítottunk, így a képzés során a háttérismeretek (pl. az energiafajták és használatuk, hulladékhasznosítás, stb.) megalapozására nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk, különösen gyakorlati feladatokkal, személyes élményekkel és tapasztalatokkal.

A másik meglepő eredmény az, hogy mind a két intézményre igaz, hogy a hallgatók nagyon kevesen vállalnak önkéntes munkát. A magyarországi hallgatók ugyan valamivel többen, de különösen annak fényében, hogy Magyarországon a középiskolás diákok un. Közösségi Szolgálatban vesznek részt, amely valamilyen társadalmi munkát jelent (pl. gyermekotthonban, szociális otthonban eltöltött 60 órás szolgálat), feltételeztük, hogy a hallgatók nagyobb része folytatni fogja az önkénteskedést. Az ELTE TÓK már 2012-ben elindította az önkéntes szakmai gyakorlatot, amely kifejezetten a fenntarthatóságra nevelés folyamatába, lehetőségeibe való mélyebb betekintést, bekapcsolódást szolgálja, erről jelen tanulmány 3.3 fejezetében olvashatunk.

A szokásokat illetően elég változatos eredményekre számítottunk, tekintve, hogy nagyon különböző háttérből (településtípus, iskolatípus, szülői minta, anyagi háttér, stb.) érkezhetnek a hallgatók. A két intézményt összehasonlítva nem találtunk szignifikáns különbséget, vannak területek, ahol a budapesti, vannak, ahol a nyitrai hallgatók szokásai környezettudatosabbak.

A hajlandóságot tekintve mind a két intézmény hallgatói vállalnának áldozatokat szokásaik megváltoztatása érdekében (pl. bizonyos fogyasztás visszaszorítása), a budapesti hallgatók valamivel készségesebbnek mutatkoztak. Egyik fő cél, hogy a négy év elteltével ez az „ígért” hajlandóság legalább részben belső indíttatásból, tudatosságból eredő szokássá alakuljon.

3. A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS BEÉPÜLÉSE A KÉT VIZSGÁLT INTÉZMÉNY TANÍTÓKÉPZÉSÉBEN

A diploma megszerzését követően hallgatóink a 6-10 éves gyermekeket fogják tanítani, ezért érdemes néhány mondatot szentelni a fenntarthatóságra neveléssel foglalkozó, általános iskolai képzést szabályozó dokumentumoknak.

3.1. Általános iskolai képzés

A NAT (NAT 2012) kiemelten foglalkozik a fenntarthatóságra neveléssel. Az Iskolai Pedagógiai Programban 2004-től kötelezően szerepelnie kell az iskola Fenntarthatóságra Nevelési Programjának is. Bár elsősorban a környezetismeret tantárgy keretein belül foglalkoznak a FN témájával, rendkívül fontos a tantárgyköziség, a valamennyi tantárgyba történő integráció. A tanórákon kívül elengedhetetlenül fontosak az iskolában megtartott jeles napok (pl. Föld napja, stb.), fenntarthatósági projektek, tanulmányi séták, és kirándulások is.

3.2. Formális oktatás a tanítóképzésben

Ha az intézmények tantervi hálóját tekintjük, alapképzésben - tehát valamennyi tanító szakos hallgató számára kötelezően – nem szerepel külön fenntarthatóságra nevelés című tantárgy. Azonban, a természettudományos tantárgyakba integrálva a fenntarthatóságra nevelés a tananyag fontos részét képezi. Emellett, számos szabadon választott kurzust választhatnak a hallgatók. A 2. táblázat az ELTE TÓK alapképzésben szereplő, fenntarthatósággal kapcsolatos tantárgyait foglalja össze.

2. táblázat: A fenntarthatóságra nevelést is magukba foglaló kötelező és szabadon választható kurzusok az ELTE TÓK-on

Kötelező kurzusok	**Szabadon választható kurzusok**
Természetismeret és környezetvédelem I-III.	Zoopedagógia I. II.
Természetismeret tantárgypedagógia I-II.	Egészségnevelési program szervezése
Az emberi test felépítése és működése	Részvétel konferencián, szakmai napon, továbbképzésen
Egészségtan	Szakmai nap – Felelős állattartás
	Szakmai nap – Biztonságos iskola
	Elsősegélynyújtás a gyakorlatban
	Globális gondok a 21. sz. elején I-II.

A nyitrai KFE tanítóképzésében kevesebb tantárgy foglalkozik a fenntarthatóságra neveléssel, elsősorban a Didactics of Natural Science tantárgy keretein belül zajlik.

Az ELTE TÓK-on azoknak a hallgatóknak, akik Természetismeret műveltségi területet választanak, tantárgyi keretek között is jóval több lehetőségünk van a fenntarthatóságot tanítani. Az előbb felsorolt tantárgyakon felül az alábbi tárgyakat tanulják még:

- Fizikai, kémiai ismeretek és gyakorlatok
- Általános természetföldrajz
- Magyarország természeti és gazdasági földrajza
- Növénytani ismeretek és gyakorlatok
- Állattani ismeretek és gyakorlatok
- Általános biológia
- Funkcionális anatómia (Az emberi test felépítése és működése helyett)

A tantárgyakon kívül számos rendezvény segíti a fenntarthatóság oktatását: projektek, Föld napi rendezvény, terepgyakorlat, Szakest, Egészségnap, stb.

3.3. Nem formális oktatás

Ahhoz, hogy a fenntarthatóságra nevelést még hatékonyabbá tegyük, az ELTE TÓK-on több külső intézménnyel is együttműködünk. Egyrészt külső intézmények vezetőit, tagjait hívjuk meg, hogy mutassák be tevékenységüket előadások és gyakorlatok formájában, másrészt a hallgatókat küldjük a külső intézményekbe, hogy megismerhessék, és passzív megfigyelők helyett aktívan bekapcsolódhassanak az ott zajló sokszor áldozatos munkába. Ezek, a teljesség igénye nélkül a következők:

a. <u>A külső intézmény egyetemre hozott programjai</u>

- Anthropolis egyesület [5]: Globális nevelés tanár-továbbképzési program
- Johannita Segítő Szolgálat [6]: Elsősegélynyújtás a gyakorlatban kurzus
- Egy Csepp Figyelem Alapítvány [7]: gyermekek cukorbetegségének kezeléséről
- Eduvital Nonprofit Egészségnevelési Társaság [8]: egészségtudományi előadásai
- MKNE nemzetközi projektek [9]

b. A hallgatók által látogatott külső intézmények, helyszínek

A külső intézményeket hallgatóink az un. önkéntes szakmai gyakorlat keretében látogatják, legalább három féléven keresztül. Célunk egyrészt a társadalmi szerepvállalás megkedveltetése, másrészt a környezettudatosságra nevelésbe való élményszerű, gyakorlati bekapcsolódás lehetőségének megteremtése. A választható helyszíneket mutatja a 3. táblázat. A lehetséges helyszíneket folyamatosan frissítjük, bővítjük.

3. táblázat: Az önkéntes szakmai gyakorlat lehetséges helyszínei

	Helyszín	**Hallgatói tevékenység típusa**
Oktatási intézmények	ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola [10]	BEAGLE program megvalósítása
		Carbondetectives program megvalósítása
	Németvölgyi Általános Iskola – Ökoiskola [11]	Fenntarthatóságra nevelési témanapok
	1.sz. Általános Iskola, Budaörs [12]	
Egyéb intézmények	Magyar Természettudományi Múzeum [13]	Múzeumpedagógia
	Pangea-Egyesület [14]	Vezetett túrák
	Magyar Vöröskereszt [15]	Önkéntes segítség
	Sas-hegyi Természetvédelmi Terület [16]	Tanösvény-vezetés
	Szemlő – hegyi – barlang [17]	Bemutatóhelyek rendezvényein bekapcsolódás a fenntartható-ságra nevelési programba
	Fővárosi Állat- és Növénykert [18]	
	Humusz Ház [19]	
	ELTE Természettudományi Kar Ásványtani Tanszék [20]	

3.2. Együttműködés a Fenntarthatóságra nevelés nevében az ELTE TÓK és a nyitrai KFE között

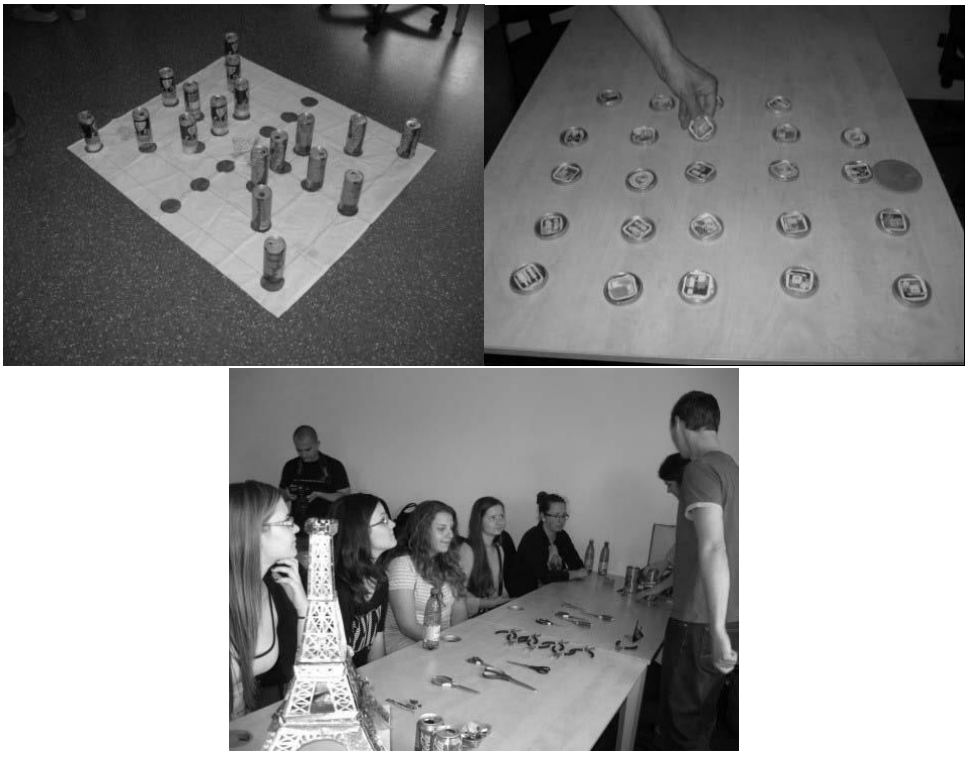
A két egyetem tapasztalatcsere érdekében igyekszik minél több közös programot (konferenciát, szakmai napot, előadást) szervezni. Ezekből mutatunk be néhányat.

1. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán 2013 áprilisában Science for Education – Education for Science néven megrendezésre került konferencián előadást tartottunk A Carbondetectives program megvalósítása az ELTE TÓK önkéntes szakmai gyakorlatának keretében címmel, mely egy nemzetközi fenntarthatósági projektet mutatott be. Az előadás kapcsán merült fel a későbbi együttműködés lehetősége.

2. 2013. novemberében az ELTE TÓK-ról két oktató érkezett a nyitrai KFE-re, ahol egy szakmai napot tartottunk a hallgatóknak Fenntartható társadalom és fenntartható életmód címmel.

3. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara 2014. április 28-30. között Tehetséggondozó műhelyek tanulóknak és hallgatóknak címmel szervezett egy háromnapos rendezvényt, melyen az ELTE TÓK 10 hallgatója is részt vett. A rendezvényen előadást tartottunk Kreatív gondolkodás a fenntarthatóbb életmódért címmel, melyben az életmód és a klímaváltozás kapcsolatáról hallhattak a diákok, valamint arról, hogy személyes életükben mit tehetnek a környezetük védelméért.
   Hallgatóink forgószínpad szerűen négy alkalommal tartottak műhelyfoglalkozást Kreativitás és fenntarthatóság címmel. Elsősorban a hulladék újrahasznosításáról mutattak be kreatív ötleteket, melyeket természetesen ki is lehetett próbálni, illetve modellezték az üvegházhatást, stb. A rendezvényen készült képeket mutatják az 5-7 ábrák.

5. a-c. ábrák: Az újrahasznosítás lehetőségei: Alumínium palackból játékok készítése



6. a-b. ábrák: Az üvegházhatás modellezése

7. a-b. ábrák: A malonyai arborétumban

4. A 2014 novemberében megszervezett Egészségnap keretében előadásokat hallhattak a diákok az egészségtudatos életvitel témájában. Ezt követően testösszetétel mérés és életmód tanácsadás történt, amit az ELTE TÓK oktatói végeztek.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A fenntarthatóságra nevelés oktatásának minősége a pedagógusképző intézményekben jelentős szerepet tölthet be a jövő generációk nevelése szempontjából. Fontosnak tartjuk, hogy leendő hallgatóink egyrészt biztos szakmai alapot, másrészt jól használható módszertani ismereteket szerezzenek a képzés során. Ennek megvalósítása érdekében első lépésként az elsőéves hallgatók fenntarthatósággal való aktuális kapcsolatát térképezzük fel. A tanulmány első részében két intézményben, a nyitrai KFE-n és az ELTE TÓK-on végzett kérdőíves felmérés néhány eredményét ismertettük.

A második részben az intézmények, különösen az ELTE TÓK fenntarthatóságra nevelési programjának fő elemeit mutattuk be, végül a két intézmény fenntarthatóságra nevelés terén kialakított együttműködéseit, programjait.

HIVATKOZÁSOK

A webes hivatkozások esetén az utolsó letöltés időpontja: 2015. június 22.

Hill K, Bauer Z (2014): A fenntarthatóságra nevelés jegyében megvalósuló gyakorlat az ELTE TÓK-on Gyermeknevelés 2. évf. 1. szám 57–64.

Hill K, Darvay S (2014): A Carbondetectives program megvalósítása az ELTE TÓK önkéntes szakmai gyakorlatának keretében. Science for Education – Education for Science, 3rd International Conference, Vol. 2. pp.337-346 ISBN 978-80-558-0555-9 http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf (2-5.oldal) (English)

http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/unesco_oktatas_a_fenntarthato_fejlodes_szolgalataban_0.pdf (5-7. oldal) (magyar)

KSH (2012): Környezeti helyzetkép 2011, Budapest

Majoros Pál (2011): Kérdőíves vizsgálatok: Kutatásmódszertan alapjai - Tanácsok, tippek, trükkök (nem csak szakdolgozat-íróknak). Perfekt Nyomda, H. n. 109 - 121.

Molnár Dániel (2010): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben: Humán Innovációs Szemle, 1. 1-2. sz. 61 - 72.

NAT (2012) http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html

Rio +20 (2012): http://www.uncsd2012.org/content/documents/814UNCSD%20REPORT%20final%20revs.pdf (1-13. oldal)

Rio Declaration (1992): http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=78&articleid=1163

Unesco (2005): UNESCO & Sustainable Development.

Unesco (2012): Education for Sustainable Development Sourcebook http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf (5-7. oldal) (English)

TOVÁBBI HIVATKOZÁSOK

A webes hivatkozások esetén az utolsó letöltés időpontja: 2015. június 22.

[1] http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas/tanulas-090617-1

[2] http://www.unesco.hu/termeszettudomany/fenntarthato-fejlodesre/unesco-fenntarthato

[3] http://www.ff3.hu/stock.html

[4] http://www.drv.hu/drv/drv.faq_head.page?nodeid=20

[5] http://www.anthropolis.hu/

[6] http://johannitak.hu/segito-szolgalat

[7] http://egycseppfigyelem.hu/

[8] http://www.eduvital.net/index.php/hu/

[9] http://mkne.hu/projektek.php?projekt=0
[10] http://www.eltegyakorlo.hu/
[11] www.nemetvolgyi-bp.sulinet.hu
[12] http://elsoiskolabudaors.hu/
[13] http://www.nhmus.hu/
[14] http://www.pangea.hu/
[15] http://www.voroskereszt.hu/
[16] www.sas-hegy.hu
[17] http://www.dinpi.hu/index.php?pg=menu_1271
[18] www.zoobudapest.com
[19] http://www.humusz.hu
[20] http://mineral.elte.hu/asvany/index.html

ABSTRACT

Sustainability education is one of the greatest task and challenge in the learning and teaching practise. The teaching of future teachers has emphasized responsibility as in the future they will guide children to learn about sustainability. We decided to focus on universities which deal with pre-school, and mainly primary school education. Our main goals in teacher training: on the one hand is to provide students with knowledge about main environmental problems and risks like global climate change, biodiversity decrease, etc. On the other hand, as a long term impact is also very important the development of future teachers competences in the field of environmental protection and health promotion to be able to form children's attitude. We would like to provide for them methods, instruments for a better and effective education and teaching in future generation.

To make the teacher training more effective we have to be aware of the first-year students attitude toward the sustainability (how could they understand the effect of environmental, social and economic processes, and human activities for sustainability, and how sustainable is their personal lifestyle). For this reason a survey was carried out in two institutes which deal with primary school teacher training (one in Budapest and one in Nitra) The questionnaire was filled to measure and compare the students' knowledge, socio-cultural backgrounds, skills, habits, attitudes and willingness in the field of "Sustainable lifestyle and environment". The results show that in majority of students the knowledge and their current lifestyle need to be improved. At the same time it is very encouraging that they have willingness towards a more sustainable lifestyle.

Our aim is to make sustainability education more and more efficient and for this reason we would like to use also the results of the survey. In this paper we outline the sustainability education program and the collaborative efforts of these two mentioned institutes.

Dr. Hill Katalin, PhD egyetemi adjunktus
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
hillkatalin@gmail.com

M. Dr. Darvay Sarolta, habilitált egyetemi docens,
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
darvay.sarolta@tok.elte.hu

RNDr. Balla István, PhD
Konstantin Filozófus Egyetem, Közép –európai Tanulmányok Kara
sballa@ukf.sk

Kiss Ferenc

A KÖRNYEZETI ÉS FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉSBEN

EDUCATION FOR SUSTAINABILITY IN THE NEW TEACHER TRAINING DEGREE PROGRAM

ABSZTRAKT

Az új osztatlan tanárképzés bevezetése lehetőséget ad arra, hogy a természeti rendszerek működésével párhuzamosan azt is bemutassuk, hogy az ember hogyan képes az igényeit úgy kielégíteni, hogy fenntartható módon éljen. Megértetni azt, hogy a természetes rendszerek elemei hogyan alkotnak egy komplex rendszert miközben egységes egésszé kapcsolódnak össze. A különböző tantárgyak tartalma magába foglalja azt, hogy az egyes elemek, mint például a levegő, víz, növények és állatok, hogyan működnek együtt és ennek a megértését a tudomány a történelem és a művészet hogyan segíti úgy, hogy jobban átlássuk a természetes és mesterséges rendszereket. Arra törekszünk, hogy hallgatóink tanulmányaik végére birtokolják adott szakot tanítók életmódjába illeszthető, a környezet- és egészségtudatosságot szolgáló tudást, és törekedjenek annak gyakorlatban történő megvalósítására. Képviseljék az erőforrásokkal való gazdálkodás fontosságát, ebben tudatosak és felelősségteljesek legyenek.

1. BEVEZETÉS

Az új osztatlan tanárképzés bevezetésével lehetőség nyílott arra, hogy a környezeti és fenntarthatóságra nevelés már a képzési és kimeneti követelmények kidolgozásának szakaszában belekerüljön az anyagba. Ehhez jó alapot szolgáltat a Nemzeti alaptanterv, amely a fejlesztési területek és nevelési célok részben önállóan jeleníti meg a „Fenntarthatóság, környezettudatosság” fejezetet az alábbiak szerint:

„A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. A nevelés célja, hogy a természet szeretetén és a környezet ismeretén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára.

Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók ismerjék meg azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük természeti és társadalmi értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába." (NAT 2012)

„Természettudományos és technikai kompetencia" részben:

„Segít abban, hogy megismerjük, illetve megértsük természetes és mesterséges környezetünket, és ennek megfelelően irányítsuk cselekedeteinket. A technikai kompetencia ennek a tudásnak az alkotó alkalmazása az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében. A természettudományos és technikai kompetencia magában foglalja a fenntarthatóság, azaz a természettel hosszú távon is összhangban álló társadalom feltételeinek ismeretét, és az annak formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősség elfogadását."

A NAT-ban, a közműveltségi tartalmakban is megjelenik a „Környezet és a fenntarthatóság" önálló fejezetként, pl. az „Földünk – környezetünk" műveltségi területen belül:

„Környezettudatos magatartás kialakítása. A fenntarthatóságot segítő életvitel megismerése, gyakorlása a mindennapokban. Az anyag- és energiatakarékos szemlélet, életmód megalapozása (közlekedés, fűtés, csomagolás, étkezés, szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás)."

Nemcsak a „Földünk – környezetünk" műveltségi területen, hanem az „Ember és társadalomban" az *„Alapelvek, célok"* között is megtaláljuk a témát:

„… a környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása…"

Továbbá az ehhez a tartalomhoz tartozó tantárgyak is tartalmaznak olyan részeket, amelyek alkalmasak arra, hogy a környezettudatos életmóddal, globális problémákkal és fenntarthatósággal foglalkozzunk a tantárgyakon belül. Így például a Történelemben:

„Globális problémák: urbanizáció, környezetszennyezés, terrorizmus, migráció, klímaváltozás."
„A tudományos-technikai forradalom, a jóléti állam, a globális problémák és a fenntarthatóság."

Az Etikában:

„Az ökológiai válság, mint erkölcsi probléma. Kötelességeink más élőlények iránt. A környezettudatos életmód." (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet)

A közműveltségi tartalmak a természettudományos tantárgyaknál, minden esetben külön fejezetként tartalmazzák a „Környezet és fenntarthatóság” részt. Ennek megfelelően az osztatlan tanárszakok képzési és kimeneteli követelményeinek kidolgozásánál, a környezeti és fenntarthatósági ismeretek beépítésre kerültek az alapozó képzésbe.
A Természetismeretet-környezettan szaknál megjelenik önállóan a „Környezeti és fenntarthatóságra nevelés”, más természettudományos szakok esetében az úgynevezett „Komplex tantárgy-pedagógiába” építettük be a Nyíregyházi Főiskolán, illetve minden természettudományi szakos hallgatónak kötelező a „Környezettani alapismeretek” tantárgy, amely teljes egészében erről szól. Ezen túl pedig, bármely szakos hallgató szabadon választható tantárgyként ismerkedhet meg a „Környezettani alapismeretekkel” a képzés során.

2. KÖRNYEZETTANI ALAPISMERETEK TANTÁRGY

A tantárgy elsajátításának **célja** a környezettudomány főbb területeinek bemutatása, ismereti és szemléleti alapozás a későbbi tantárgyakhoz. Az ember és környezete kapcsolatának, valamint az ember környezet-átalakító tevékenységének és a tevékenység környezeti hatásainak ismertetése.
Az elsajátítandó **ismeretanyag** röviden a következő:
Az élő és élettelen környezeti tényezők. A környezet, a környezetvédelem, a környezettudomány és az ökológia fogalma. Ember és a természet közötti kapcsolat a kezdetektől napjainkig. Az emberi tevékenység káros hatásai. Globális környezeti rendszerek állapota, védelme. A talaj, a víz és a levegő szennyeződése. Üvegházhatás, ózonréteg vékonyodása, savas esők, füstköd. A megváltozott környezeti feltételek hatása a bioszférára. Biológiai sokféleség megtartásának szükségessége, az emberiség felelőssége és feladatai. Hulladékgazdálkodási értékrend. Környezet, gazdaság és társadalom összefüggései. Fenntartható fejlődés.
„A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy a tanári szakma tanulásakor szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét.” (Dudás 2006) „Az iskolai élmények sokszor már azt meghatározzák, hogy mire fordítanak figyelmet, mit tanulnak meg a hallgatók az átadni kívánt ismeretekből. Azaz így csak megszűrt információk adódnak a belépő nézetekhez, melynek következtében a képzés gyakorlati tevékenységei során még inkább kumulálódnak a korábbi tapasztalatok hatásai.” (Buda 2015) Ezért a tantárgyat célszerű az első évben oktatni, hogy a hallgatók majd a szakjukon képesek legyenek a tananyagot a környezeti szűrőn keresztül, ne csak ego- vagy antropocentrikusan tanulni, majd átadni a tanulóiknak.
Az alábbiakban röviden összefoglaljuk azt, hogy az természettudományos és nem természettudományos szakokon a „Környezettani alapismeretek”, hogyan segíthet bármely szakosnak az ember és természet viszonyának helyes szemléletére. A leendő tanárok nemcsak a környezettudományi alapismereteket szerzik meg, hanem arra is

példát mutatunk nekik, hogyan alkalmazzák ezt a tudást akkor, amikor majd tanítani fognak az iskolákban.

Tekintsünk meg egy olyan példát, egy olyan lényt, amely sok tantárgyban szerepelhet. A fa. Ezt az élőlény a biológiában, a földrajzban, a kémiában is taníthatjuk, de ott van az irodalmi művekben, a történelemben is, hiszen nagyon sok mindenre használta az ember a történelme folyamán. Ezen kívül a művészeti jellegű tantárgyakban, rajzokban, dalokban, tehát nagyon sok helyen megjelenik, hiszen életünk szerves része. Ezért taníthatnánk másképp. Úgy, mint egy élőlény, ami végig kíséri az életünket, amely életünk minden szakaszában társunk. Amikor megszületünk, és még nem tudunk járni, egy olyan emberi alkotásba helyeznek bennünket, amely óv, véd és fából van: bölcső, kiságy, mózeskosár. Végig járjuk az életutunkat, és a fa szolgál bennünket, játékká, székké, asztallá és sok egyéb hasznos dologgá alakulva. Hosszú-hosszú listát sorolhatnak a gyerekek bármely iskolai órán. Amikor megöregszünk, és már nem tudunk járni, az utolsó utunkra is egy fából készült tárgyban visznek bennünket. Az utunkon, amíg az első lépésektől az utolsó lépésekig eljutunk, mindvégig valami nagyon fontosat, nélkülözhetetlent kapunk a fától. Oxigént, amely nélkül egyetlen lépést sem tehetnénk, egyszerűen nem létezhetnénk. Ezért meg kell tanítani tanárjelölteket, s nekik majd a gyerekeinket arra is, hogy képesek legyenek megköszönni (1. kép) egy másik élőlénynek azt, hogy az ő élete, az ő egészséges léte nélkül mi sem létezhetünk (Kiss - D. Tóth 2014).

1. kép: „Köszönöm" gyakorlat

Fotó: Kiss Ferenc

A helyes szemlélet kialakításához idézhetjük, Benedek Elek Szeresd a fát című versét (Kiss - Zsiros 2007):

„Szeresd a fát, hisz ő is érez,
Szép gyöngén nyúlj a leveléhez,
Ágát ne törd, lombját ne tépjed,
Hagyd annak, a mi: épnek, szépnek –
Ne bántsd a fát!”

3. ÚJ ÉS TRANSZDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSEK A KÖRNYEZETI OKTATÁSI TÉMÁKNÁL

A környezeti téma transzdiszciplináris megközelítésére vonatkozó korábbi vizsgálatok azt mutatatták, hogy az egyes előadásokon a fenntarthatóság megértését segíti a téma párhuzamos, természettudományos, történeti és művészeti megközelítése (Kiss - Vallner 2008). Egy hallgató megfogalmazása szerint*: „a tudomány és a művészet kéz a kézben, bennünket is kézen fognak és segítenek”*, annak a célnak elérése érdekében, hogy fenntartható módon éljünk a természettel, és ne vegyük el a jövő generációktól azt a lehetőséget, hogy ők is dönthessenek a jövőjükről.
Ezekre az eredményekre alapozva a tantárgy tematikáját úgy építettük fel, hogy benne érvényesüljön a transzdiszciplináris jelleg. Az alábbiakban ezekből következik néhány példa.

3.1. A hálózatos gondolkodás fontossága.

A Bacon és Descartes által ajánlott analitikus módszer az elmúlt évszázadokban egyre tökéletesebbé vált. Ennek köszönhetően a tudomány egyre inkább specializálódott, s olyan tudományágak jelentek, meg amelyek a világunk egyre kisebb vagy éppen egyre nagyobb struktúráit, illetve azok alkotórészeit próbálták föltárni. Így a tudomány által megismerhettünk sok ezer elemi részecskét és mind ezzel párhuzamosan az ember számára felfoghatatlanul hatalmas Univerzum alkotóelemeit, csillagokat, csillagrendszereket, galaxis halmazokat. Ezzel együtt azonban el kell fogadnunk Ortega Y. Gasset megjegyzését is: *„…a tudós nemzedékről, nemzedékre egyre szűkebb szellemi térbe kényszerül.”* majd így folytatja: *„…egyre lazább kapcsolatba kerül a tudomány többi részével, a világegyetem átfogó értelmezésével.” Továbbá* azt is, hogy ez nemcsak a tudományra, a tudósokra igaz, hanem általánosságban az oktatásra és a tanárokra is. Az idő folyamán egyre több és egyre specializáltabb tantárgy jelent meg oktatási rendszerünkben, amelyekkel a tanárjelölteknek meg kell ismerkedni, majd ezeket átadni diákjaiknak. De felmerül a kérdés vajon képesek-e a tanárjelöltjeink felhívni a gyermekeink figyelmét arra, hogy egy kölcsönösen összefüggő dinamikus, önszabályozó rendszer részei vagyunk, amely egységes egészként működik. A természetben nem létezik önállóan kémia, önállóan fizika, önállóan biológia és

sorolhatnánk az összes többi tantárgyat. A természetben minden egyszerre dinamikus kölcsönhatásban létezik. A hallgatóinknak látni kell, hogy a tantárgyak világunkat részekre szedve mutatják be.

El kell ismernünk az analitikus módszer sokat segített abban, hogy föltárjuk világunk alkotórészeit, azonban a specializáció következménye az, hogy a tudásunk egyre inkább csak aprólékosan kidolgozott részletekből áll. A tanároknak a jövőben nagyon fontos feladata lesz az, hogy segítsenek a gyerekeknek megérteni, hogy mi is annak a dinamikus önszabályozó kapcsolatrendszernek a részei vagyunk, amelyet természetnek nevezünk és, amely nélkül nem létezhetünk. Ezért nagyon fontos, hogy az alkotórészek mellett egyre inkább a kapcsolatokra koncentráljunk. Mutassuk meg azt, hogy minden, ami körülöttünk és bennünk létezik, hálózatot alkotnak. Minden, az atomok és molekulák, amelyek alapjai a sejteknek, a sejtek hálózata, amely nélkülözhetetlen az élethez és az élőrendszerek is kapcsolati rendszerek, olyan hálózatok, amelyek újabb hálózatnak teremtenek alapot, amelyeket társadalomnak, vagy gazdaságnak nevezünk (Barabási, 2006, Boccaletti et.al. 2006). A hálózatosságból azonban az is következik, amit a pók hálója jól szemléltet (1. ábra).

1. ábra: Részlet az előadásból

Bármely részéhez érünk hozzá a hatás végig remeg az egész hálón. Ebből fakad az, hogy ha az ember egy olyan összetett hálózat része, mint a Föld, vagy a Természet, bármely cselekedete a dinamikus kölcsönhatás miatt visszahat önmagára. Ennek megértetése rendkívül fontos a környezettudatos szemléletmód és életmód kialakítása szempontjából. A tudományos megközelítés mellett találhatunk példát a „könnyebb" műfajból is, amely zenével, szöveggel segíti egy beszélgetés, egy vita elindulását.

Napfogyatkozás
Bármi, mit fogsz
és bármi, mit látsz.
Bármi, mi íz,
s mit érzel talán.
Bármit szeretsz
vagy gyűlölsz talán.
Bármi, mit óvsz
és bármit utálsz.
Bármit is adsz
és bármit is kapsz.
Bármit veszel,
bár kölcsönbe csak.
Bármit teremtesz
vagy elpusztítasz.
Bármit teszel
és bármit is szólsz.
Bármit eszel
és bárkivel találkozol.
Bármit rühellsz
és bárkivel hadakozol.
Minden, mi van.
És minden, mi volt.
És minden, mi lesz.
Minden a Nap alatt összehangolt.
De a Napot elhomályosíthatja a
Hold.

(Pink Floyd, Dark side of the Moon)

3.2. Történetiség

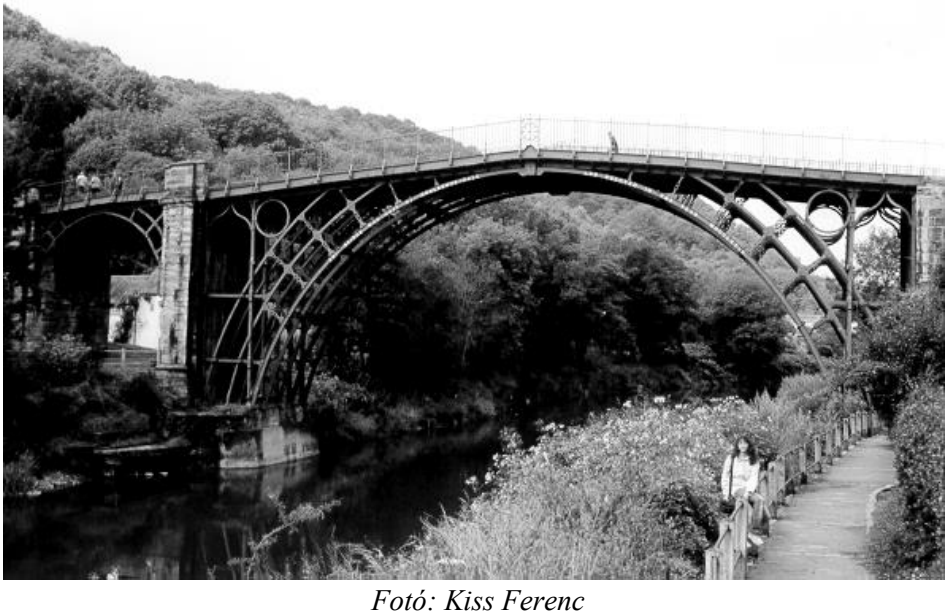
A történelmet egyoldalúan a *Homo sapiens* feltárt történetének tekintjük. Azonban mind az, amit történelmünknek nevezünk, a természet nélkül nem jöhetett volna létre. Be kell mutatni tanítványainknak azt a tényt, hogy a természet az ember nélkül képes létezni, az ember viszont a természet nélkül képtelen létezni. Tehát a mai világunkat a

természet törvényei, a természet története és az ember együttesen határozták meg. Az, amit történelemként tanítunk, azok nélkül a feltételek nélkül, amelyeket az eddig a Földön élt összes élőlény együttesen hozott létre, mondhatni készített elő számunkra, nem létezhetne. Ezért nagyon fontos, hogy a természettudomány törvényszerűségein túl történelmünkből olyan példákat is bemutassunk, amely az ember és a természet viszonyának alakulását írják le. A történelemben nagyon sok olyan feltárt esemény van, amelyek rávilágítanak az ember környezet átalakító hatására. Ezeknek a megfelelő értelmezése alapvetően befolyásolhatja az emberiség jövőjét.

Az őskorban, addig, amíg az adott területen élő emberek száma lényegesen kisebb volt a rendelkezésre álló vadak számához képest, a végtelen vadászmezők mítosza nem ingott meg. Akkor, amikor az éghajlatváltozás illetve a vadászat tökéletesedése következtében jelentősen lecsökkent a vadállomány pl. mamutok száma, a fölmelegedés és a jobb fegyverek miatt kevesebb lett, ez a mítosz szerte foszlott. Hasonló a helyzet ma is. Hiszen a fogyasztói társadalom növekedés mítosza, a GDP-be vetett megingathatatlannak látszó hite, szintén meginogni látszik tapasztalva a fogyatkozó természeti erőforrásokat.

Az újkorból például fontos bemutatni azt, hogy a gőzgép egyre intenzívebb használatát többféleképpen is értelmezhetjük. Az egyik értelmezés szerint ez a technikai eszköz az egyre részletesebb tudományos ismeretek segítségével nagy lendületet adott az úgynevezett ipari forradalomnak, amely az emberiség fejlődéséhez jelentős mértékben hozzájárult, hiszen olyan emberi alkotások jöhettek létre, amelyek korábban nem léteztek. Mint például az első vasszerkezetű híd (2. kép).

2. kép: Iron Bridge. A Föld első vasszerkezetű hídja az ipari forradalom és a globális környezetszennyezés kezdetének a szimbóluma.



Fotó: Kiss Ferenc

Az „Iron bridge” az ipari forradalom jelképévé vált. A fejlődés, a felemelkedés, a technika diadalának jelképévé. Ugyanakkor nézhetjük más szemszögből is. Jelképe lehet a környezetszennyezés kezdetének is, hiszen az egyre több energiahordozót igénylő ipar, elkezdte a hosszú évmilliók alatt kőszén formájában raktározódott szén-dioxidot a légkörbe engedni. Anglia egyes részein abban az időben több száz kémény ontotta a füstöt és ennek eredményeképpen, az akkori krónikák leírása alapján tudjuk, hogy a napsütéses órák száma is jelentősen csökkent. Ma már látjuk, hogy a fosszilis energiahordozók egyre nagyobb mértékű használata a légkör szén-dioxid koncentrációjának olyan mérvű emelkedéséhez vezetett, melynek következtében napjainkban évről-évre hőmérsékleti melegrekordok dőlnek meg. Ez pedig elengedhetetlenné teszi, hogy a Föld összes állama részt vegyen a globális klímaváltozás hatásainak csökkentésében. Például úgy, hogy nemzetközi egyezményekben kötelességet vállalnak az üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentése érdekében. (Kiss - Szabó 2005)

Tanítványainknak fontos érteni azt a víziót, azt, amit Faludy György így ír le:

„…hogy az ipar áldott, roppant vonatja
a pokolgépet is hozzánk vontatja,
s a füsttől és méregtől melyet termel,
elpusztul fű, fa, állat s minden ember.”

(Faludy György)

3.3. Környezet és érzelem

Leginkább a gondolkodást tekintjük az ember azon tulajdonságának, amely megkülönbözteti az összes többi fajtól. Valóban a gondolkodásunk által nagyon sok eredményt, jót és rosszat értünk el. Einstein szerint: *„A világ, amit teremtettünk gondolkodásunk eredménye, nem lehet megváltoztatni gondolkodásunk megváltoztatása nélkül.”* A gondolkodás, a világnézet megváltoztatásának lehetőségeire láttunk példákat a fentiekben. Most tekintsünk az ember egy másik nagyon fontos tulajdonságára, és értékeljük át azt nézetet, mely szerint az ember elsősorban gondolkodó lény. Ezzel kapcsolatban Harvardi Egyetem kutatója Jill B. Taylor agykutató a következő képen fogalmaz: *„Az ember nem egy gondolkodó lény, aki érez is, hanem sokkal inkább egy érző lény, aki gondolkodik is”.*
Amikor a tanítványainknak a körülöttünk és bennünk élő világot egyenletekkel, képletekkel és függvényekkel mutatjuk be, racionális gondolkodáson keresztül közelítünk. De ugyanerről a világról szólnak az irodalmi, művészeti alkotások a szívünkön, lelkünkön, érzelmeinken keresztül. Ha egy adott témát egyszerre érzelmeken és értelmen keresztül mutatatunk be, a gyerek sokkal inkább átélhetik az EGÉSZET, mintha csak egy-egy racionálisan megismert részt mutatunk a világból.

Egy-egy témához kapcsolódó vers, történet elősegítheti a tanulók képzeletének fejlesztését. Segíthet abban, hogy szabadon engedjék kreativitásukat és tökéletesítsék problémamegoldó képességeiket (S. Sterling - G. Cooper, 1990). A költemények, művészeti alkotások fejlesztik ezen képességeket, mert segítenek olvasni a természet nyitott könyvében, úgy ahogyan azt Anthony de Mello jezsuita szerzetes írja (Anthony de Mello, 2003).

„Az emberek megtanultak nyomtatott könyveket olvasni, de elfelejtették hogyan kell olvasni a nem nyomtatottakat.
- Mondj egy példát az utóbbira!

De a Mester nem szólt semmit. Később a tanítványok kitartó kérdésére így felelt:

- A madarak dalai, a méhek zümmögése mind az Igazságot harsogják.
A fűvek és a virágok mind az utat mutatják. Hallgassatok és nézzetek, mert így kell a nem nyomtatott könyveket olvasni!”

Az ily módon megélt tapasztalatokat a költők, írók, művészek nem definíciók, tételek, vagy egyenletek formájában fejezik ki, hanem alkotásaik által. Ezekből az alkotásokból láttunk néhányat a fenti részekben is, amelyekkel szeretnénk megmutatni hallgatóinknak, hogyan használhatjuk fel azokat abban a nevelési folyamatban, melynek a legfontosabb célja az ember és természet közötti viszony helyes irányba terelése. Ez utóbbira kiváló példa William Shakespeare Rómeó és Julia című művének az alábbi részlete is:

„A természet varázsát ontja bőven,
A fűben, a virágban és a kőben,
Ó nincs a földön oly silány anyag,
Mely így vagy úgy ne szolgálná javad.
De nincs oly jó, melyben ne volna vész,
Ha balga módra véle visszaélsz!”

4. HALLGATÓI INTERJÚ/VIZSGÁLAT A KÖRNYEZTTANI ALAPISMERETEK TANTRÁGYRÓL

4.1. A vizsgálat célja

Az új, osztatlan tanárképzés bevezetésével megnyílt a lehetőség, hogy a környezeti és fenntarthatósági ismeretekkel a tanárjelöltek már a tanulmányaik elején az alapozó szakaszban ismerkedjenek. Célunk az volt, hogy első körben megismerjük azon hallgatók véleményét, akiknek a természettudományos szakjuk révén kötelező a tantárgy.

4.2. A vizsgálat módszere

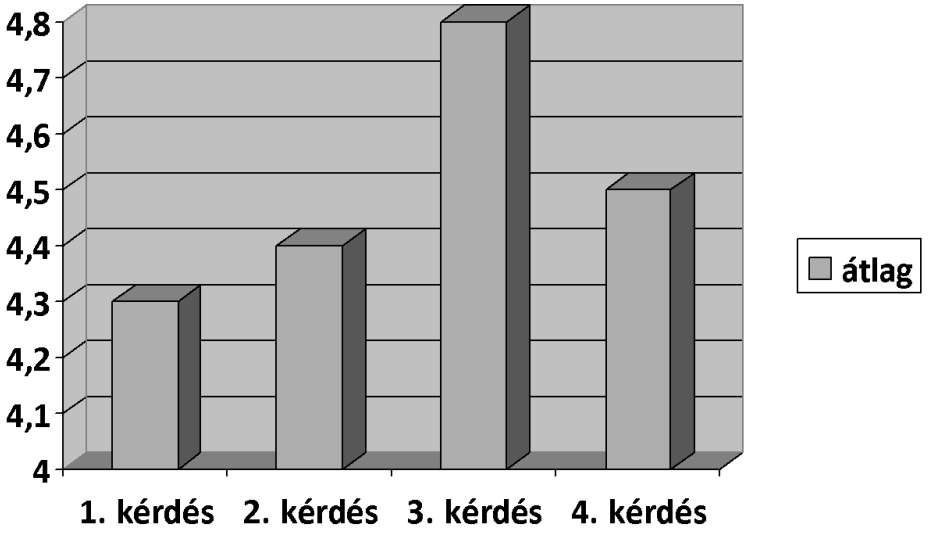
Tekintettel arra, hogy az osztatlan tanárképzés a közelmúltban indult, csak egyetlen évfolyamot (71 fő) tudtunk megkérdezni anonim módon a *„Környezettani alapismeretekről”* szerzett tapasztalatokról.
Az alábbi kérdéseket 1-től 5-ig lehetet értékelni:

1. Mennyire tartja fontosnak a tantárgyat?
2. Milyen a gyakorlati használhatósága?
3. Mennyire keltette fel a figyelmét?
4. Milyen mértékben késztette gondolkodásra?

4.3. A vizsgálat eredményei

A rendelkezésre álló adatokból messzemenő következtetéseket még nem lehet levonni, de az eredmények biztatóak. (2. ábra.)

2. ábra: Az egyes kérdésekre adott értékelések átlaga.



A hallgatók nagy része élt a szöveges véleménynyilvánítás lehetőségével, melyek között elmarasztaló nem volt.
Ezekből néhány:

„Tetszett az óra, élmény volt rá bejárni. Jó volt, hogy nem csak a száraz anyagot kaptuk meg, hanem példákat is, amik elég megdöbbentőek és elgondolkodtatóak voltak. A kis apró részletekre is odafigyeltünk.”

„A tantárgy minden oktatási szinten és típusban része kellene, hogy legyen a tantervnek, mégpedig ebben a szerkezetben, mert erről beszélni kell”.

„Az tetszett a leginkább, hogy a tananyagon kívül olyan más fontos, dolgokra hívta fel a figyelmet, amik rendkívül szükségesek az ember későbbi élete során, és ezek sajnos igen kevés, mondhatni egyetlen más órán sem hangzanak el.”

„Nagyon hasznos érdekes tantárgy. Rávilágít arra, hogy hogyan kellene élnünk. Sokan elfelejtik a természet fontosságát, de örülök, hogy Tanár Úr ezt nem felejtette el. Köszönöm ezeket az órákat, nagyon szívesen jártam be.”

„Fontosabb, mint a történelem.”

„Remek, hogy rávilágít egyes dolgokra és elgondolkodtat. Továbbá az is tetszett, hogy belevitt egy kis módszertant is.”

„Fontos tantárgy, amelyet az élet sok területén hasznosítani lehet, majd a későbbiekben. Jól összetettek az órák, mindig érdekes és hasznos dolgok hangzanak el. Sok olyan dolgot hallunk Tanár Úrtól, amelyeket a mindennapi életben tapasztalunk, ám mégis ezen az órán kapunk rá jó megvilágítást.”

„Nagyon érdekes tárgy. Tetszik, hogy arról tanulunk, ami sajnos a valóságban is megtörténik. Nekünk ez egy jó példa arra, hogy környezettudatosak legyünk az elkövetkezendő évek során. Nagyon fontos és figyelemkeltő.”

„Inkább az érzelmekre próbál hatni előadásin, ami nekem személy szerint pozitív élményt adott és értékesnek tartottam.”

„Élmény volt órára járni. Nagyon érdekesek voltak az előadások. Rengeteg elgondolkodtató dologgal találkoztunk, sok hallgatónak felnyitotta a szemét.”

„Fontos ez a tantárgy a gyerekek részére, mert lényeges, hogy tudjanak a saját környezetükről. Vigyázzanak a saját környezetükre, a környezetben lévő élő és élettelen dolgokra.”

5. ZÁRÓ GONDOLATOK

A Nyíregyházi Főiskolára felvett tanárjelöltek már, tanulhatják azt az új szemléletet (3. ábra), hogy nem szabad visszaélni, azzal a tudással, amit az emberiség felhalmozott. Hallgatóink olyan ismeretekre tehetnek szert, amely segítségével majd bármely tantárgy keretében taníthatják, hogy a természetet nem legyőzni kell, hanem együttműködni vele, annak érdekében, hogy szebb, békésebb, harmonikusabb, tisztább jövőt építsünk föl a következő generációk számára

3. ábra: Fából papapír lehet, papírhulladékká válhat, de itt nem áll meg a folyamat, mert a hulladék visszakerülhet a körforgásba vagy lehet belőle egy szép emberi alkotás is, szorgos kezek, szív, lélek által.

Forrás: Tashter Mária hulladék papírból készült alkotása.

6. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

„Köszönöm a szél jó ízét, aromáját a barka-szagnak.” / Áprily Lajos /

HIVATKOZÁSOK

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

Barabási Albert-László (2006): A hálózatok tudománya: a társadalomtól a webig. – Magyar Tudomány, 2006/11. (1298-1308. o.)

Boccaletti, S. – Latora, V. – Moreno, Y. – Chavez, M. – Hwang, D-U. (2006): Complex networks: Structure and Dynamics. – Physics Reports, 2006/4-5. (175-308. o.)

Buda András (2015): Tanárjelöltek bakancslistája, In: Kozma Tamás és mts. (szerk.) Tanárképzés és oktatáskutatás, HERA, 27-37. o.

de Mello, Anthony (2003): A csend szava - Egy perc bölcsesség. Távlatok - Korda Kiadó, Budapest, Kecskemét.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 46-120.

Ferenc Kiss – Judit Vallner (2008): History, science and education for sustainability in collaboration for understanding the changing trends, Proceeding of the 6th International Conference on Sustainable Development, Culture and Education, June 4-7, 2008. Eskisehir, Turkey, p.334-445

Kiss F. Szabó Á. (2005). Környezet-tudomány-történet, *Bessenyei Kiadó*, Nyíregyháza

Kiss F. Zsiros A. (2007). A versek szerepe a környezettudatosság kialakításában. Környezet és pedagógia szimpózium, Debrecen. 60-70. o.

Kiss Ferenc és D. Tóth Márta (2014): ”Természetismeret-környezettan” - egy új szak az osztatlan tanárképzésben, X. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, 2014, Kolozsvár, p.: 14-18.

Sterling, Stephen - Cooper, Geoff (1990): Environmental Education for Europe, A book based on the "Touch" Conferences of 1989 and 1990. http://www.tabulas.hu/cedrus/index1html

ABSTRACT

The new teacher training degree program give a possibility to teach about how natural environments function and how human beings can manage their behavior and live sustainably. Understanding how elements in the nature related as complex systems, influence one another within a whole. Subjects include systems in which different elements such as air, water, plants, and animals work together and how science, history and art can help us to understand better natural and artificial systems.

Dr. Kiss Ferenc, PhD. főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
kissfe10@gmail.com

Lükő István

AZ ENERGIASZEMLÉLET KIALAKÍTÁSÁNAK ELVI-MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

ENERGY APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PRINCIPLES OF ENVIRONMENTAL ISSUES PEDAGOGY AND METHODOLOGY POINT OF VIEW

ABSZTRAKT

A fenntarthatóságra és környezeti tudatosságra nevelés szempontjából meghatározóan fontos az energiaszemlélet kialakítása. Elsősorban az a célunk, hogy rendszerezzük a téma szaktudományi és pedagógiai vonatkozásait, irányt mutassunk az ezzel foglalkozó kutatásokhoz és tananyagfejlesztésekhez.
Az energiaszemlélet nem azonos az energiatakarékossággal! Ezt azért fontos kihangsúlyoznunk, mert a tananyag feldolgozások és az iskolákban zajló gyakorlati megvalósulások csaknem kizárólag erre korlátozódnak. Mik alkotják a szemléletet? Elsősorban a természettudományos- műszaki alapismeretek, a fizikai mennyiségek és mértékegységei, nagyságrendek, energiafajták és fontosabb jellemzői. Külön kiemeljük az energiaszolgáltatás láncolatát, a fogyasztói igények tendenciáit, a megújuló és nem megújuló energiák viszonyát. A szemléletformálás és ezekhez kötődő nevelési- oktatási, módszertani aspektusok felölelik a tartalmakhoz kötődő racionális és logikus gondolkodás, a felelősségtudat, a holisztikus szemléletű viselkedés/attitűd alapelemeit, a technikatörténeti vonatkozások pozitív hatásait.
A tartalmi elemek rendszerbe szedése mellett egy mátrix rendszerű táblázatban rendezzük el az életkorhoz/iskolafokozathoz (is) köthető tananyag csomópontokat.

1. BEVEZETÉS

A környezeti nevelés mai elvi-elméleti és gyakorlati terrénumát képezi a fenntarthatóságra és a környezeti tudatosságra nevelés. A téma szerteágazó kapcsolódásait mutatják, hogy helyi, regionális, kontinentális és globális szinten is foglalkoznak a különböző szervezetek (ENSZ, EU EGBSZ, Kormányok stb.), születnek állásfoglalások, konkrét projektekben megvalósulnak a gyakorlati cselekvés eredményt hozó elképzelései. Csaknem valamennyi szinten és fórumon kiemelten kezelik az oktatás, a nevelés szerepét elsősorban a témához kapcsolódó klímaváltozás,

az energiatermelés- és felhasználás korszerű megoldásainak az ismertetésén keresztül. Ebben a nevelési folyamatban meghatározóan fontos terület az anyaggal való takarékos és ökológiai szemléletű gazdálkodás mellett az energiagazdálkodás, az energia tudatosság fejlesztése. Sokszor ez utóbbit leegyszerűsítik az energiatakarékosság fogalmára, viselkedési mintáinak kialakítására. Véleményünk szerint ez azonban sokkal tágabban értelmezendő. Szerencsés módon a hazai környezetpedagógiai műhelyekben találhatók olyan felfogások, publikációk és gyakorlatban is kipróbált fejlesztések, amelyek ebbe az irányba mutatnak. Többek között erről (is) szól Havas Péter EnergiaKaland - új eszközök a hazai energiatudatosság pedagógiában- címmel megtartott előadása (Havas, 2008).

Véleményünk szerint szükséges megismerni az energiatermelés és fogyasztás tendenciáit, modern műszaki és intelligens megoldásait, az energia láncolat elemeit, hogy a fenntarthatóságra neveléshez (is) kapcsolódóan hatékony pedagógiai módszereket tudjunk alkalmazni. Tehát egy átfogó, integrált szemléletmódra, inter,- és multidiszciplináris kutatásra szükség van. Ennek fontosságát felismervén szimpóziumot is szervezett a témából Lükő István, a XI. Országos Neveléstudományi Konferencián (Lükő, 2011).

Arra is nagy szükség van (lenne), hogy az energiatudatossághoz szorosan kapcsolódó anyagtudatosságról, az anyagtakarékos felhasználásokról, fogyasztásról is sokkal több ismeretet lehessen szerezni. Különösen fontos terület az épületek energiatakarékossága szempontjából az építőanyagok tudatos megválasztása, alkalmazása, az aktív és passzív házakkal kapcsolatos fogalmak, ismeretek szisztematikus és széleskörű megismertetése. Bevezetőnek szánt gondolatainkat azzal zárjuk, hogy felsoroljuk azon témaköröket, amire épül ez a tanulmány, amiről szó lesz. Tehát:

- Alapfogalmak, mértékegységek, nagyságrendek
- Az energia útja, az energiaszolgáltatás rendszere
- Megújuló energia és szemléletváltás
- A pedagógiai nézőpont egy lehetséges modellje

2. ALAPFOGALMAK, MÉRTÉKEGYSÉGEK, NAGYSÁGRENDEK

Az energia fogalmát a természettudományi- műszaki tudományi definíciója alapján ragadhatjuk meg. Az energia egy zárt rendszer kölcsönhatási képességét mutató mennyiség. Az energia viszonylagos mennyiség, vagyis a vonatkoztatástól függő, egymásban átalakuló testek és mezőkre jellemző tulajdonsággal bír.

Jele: E Mértékegysége: [E] = J, az az a Joule

Többszörösei: ezerszerese, kilo (10^3) J, milliószorosa, mega (10^6) M J, milliárdszorosa, giga (10^9) GJ, billiószorosa tera (10^{12}) TJ, billiárd szorosa peta (10^{15}) PJ.

Az energiaváltozások gazdaságossági szempontú viszonyszáma a hatásfok. A hatásfok megmutatja, hogy a befektetett energia hány százaléka hasznosul.

Témánk szempontjából az energia az elvégzett munka fogalmához kapcsolható. Fizikai értelemben a munka alapvetően valamilyen kölcsönhatással jön létre, amelyek közül leginkább a helyzeti, a mozgási és az elektromos energiát ismerjük. A mechanikai energián kívül hő, kémiai, biológiai, elektromos energia fajtát tudunk még megkülönböztetni.
További fontos osztályozás még, hogy melyik tárolható és melyik nem. Lényeges az is, hogy milyen közegben történik az energia áramlása, átadása, közvetítése. Itt elsősorban a különböző csövekre (gáz, olaj, stb.), valamint elektromos vezetékekre (szabadvezeték, földbe fektetett kábel stb.) gondolhatunk.
A munka mértékegysége: [W]=Nm=J. A joule viszonylag kis szám, a gyakorlatban a wattsecundum, wattóra, kilowattóra mértékegységeket használjuk. Gondoljunk csak a háztartási villamos energia fogyasztását, az az a számunkra elvégzett munkát mérő műszerre, köznapi nyelven a villanyórára, amely kilowattórában mutatja az általunk felhasznált villamos energiát.
Már az eddigiekből is látszik, hogy a munka és a teljesítmény között szoros kapcsolat van.
A munkavégzés közben a munka nagysága mellett az is fontos kérdés, hogy mennyi idő alatt zajlott le a folyamat. A munkavégzés hatékonyságát a teljesítmény fejezi ki.

A teljesítmény jele: P
P= W/t, Mértékegysége: [P]=Joule/sec=Watt
Nagyobb mértékegységei a kiloWatt, kW, és a MegaWatt, MW
Nem véletlen, hogy a W ezerszeres, milliószoros mértékegységeit különböző nagyságú betűkkel írtuk, ezzel is érzékeltetni kívánjuk a nagyságrendbeli különbségeket. A tanítás-tanulás során számtalan példán keresztül lehet szemléltetni a különböző energiatermelő és fogyasztó berendezések/eszközök nagyságrendbeli különbözőségeit. Az alábbi ábrán három közismert háztartásban is megtalálható villamos árammal működő készülék látható, amelyek teljesítménye is és az áram hasznosításának módja is eltérő.

1.ábra: Fogyasztók

Forrás: saját szerkesztés

A 20-100 Wattos izzó, az 1600-2000 Wattos hajszárító, és a 1200-2000 Wattos vasaló példái mellett egy áramtermelő generátor MW nagyságrendű teljesítményét, valamint az ország összes beépített erőművének teljesítményét lehet megemlíteni és a nagyságrendi léptékben való gondolkodást ezen keresztül fejleszteni.
Gyakran előfordul, hogy fals mértékegységeket adnak meg egy-egy média platformon, mint pl. 120 kilowattos! villamos távvezeték stb. Nyilvánvaló, hogy a feszültség és a teljesítmény mértékegységeit keverik össze az újságírók, illetve riporterek.
Érdemes még a világ legnagyobb erőműveinek (vízi, hő, atom) teljesítményét is elmondani-szemléltetni. Pl. a világ legnagyobb vízierőműve a Jangce Három-szurdok gátján van, amelynek adatai: Vízszint magasság: 145-175 m, Tározó a Jangce folyón: 660 km hosszan, 32x700+2x50 = 22 500 MW.

3. AZ ENERGIA ÚTJA AZ ENERGIASZOLGÁLTATÁS RENDSZERE

3.1. Az energia termelőtől a fogyasztóig.

Mondhatjuk így leegyszerűsítve az energia útját, illetve szolgáltatási rendszerét.
Témánk szempontjából az energia útját elsősorban a különböző energia ellátó hálózatok elemei révén ismerhetjük meg. Miután ezek építészeti, technológiai szempontból közműnek számítanak, ezért használjuk, illetve közelítjük meg ebből a fogalomból kiindulva.
Az Energiaellátó közművek a következők lehetnek:

- a villamosenergia-ellátás és közvilágítás,
- a vezetékes gázellátás,
- a táv-hőellátás (fűtés és használati meleg víz) alkotóelemei képviselnek.

Hozzá vehetjük még a fosszilis energiahordozó egyik fajtájának, a kőolajnak és származékainak a szállító-feldolgozó rendszerét, amelyek egy villamos energia, vagy táv-hő szolgáltató erőmű, vagy a különböző járművek meghajtásához szükséges folyékony üzemanyagot biztosítják töltőállomásokon keresztül.
Kíséreljük meg a villamos energia ellátás és a vezetékes gázellátás rendszerének elemeit együttesen táblázatba foglalni.

1. táblázat: A villamos és a gázhálózat részei

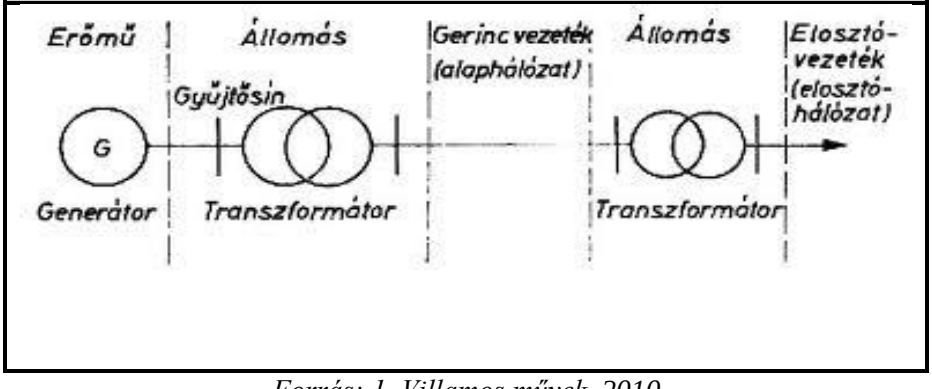
A villamos energiarendszer részei	A gázellátás (hálózat) részei
Erőművek	Termelő berendezések
Erőművi alállomások	Nyomásfokozók,
Villamos elosztó állomások	Gáztározók
Villamos hálózatok	Szállító elosztó vezetékek
Irányító-felügyeleti rendszerek	Távellenőrzési-irányítási rendszerek
Fogyasztók	Fogyasztók

Forrás: saját szerkesztés

Szemléletesen, vagyis rajzi elemekkel is bemutathatjuk ezt az alábbi ábrák segítségével:

2. ábra: A villamos energia- rendszer és a gázellátási hálózat részei

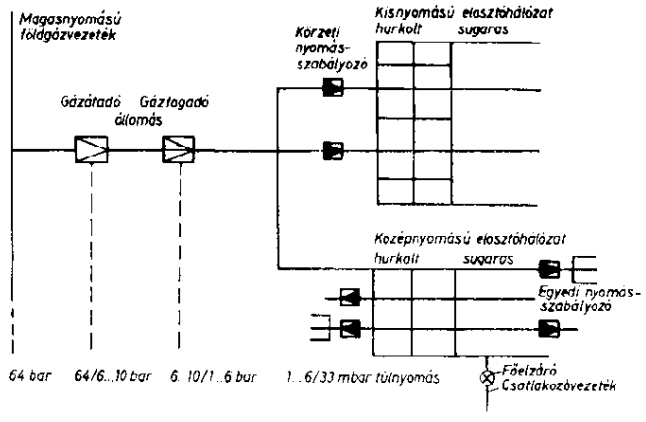
Villamos energia rendszer fő részei



Forrás: 1. Villamos művek, 2010

3. ábra

A gázhálózat elemei



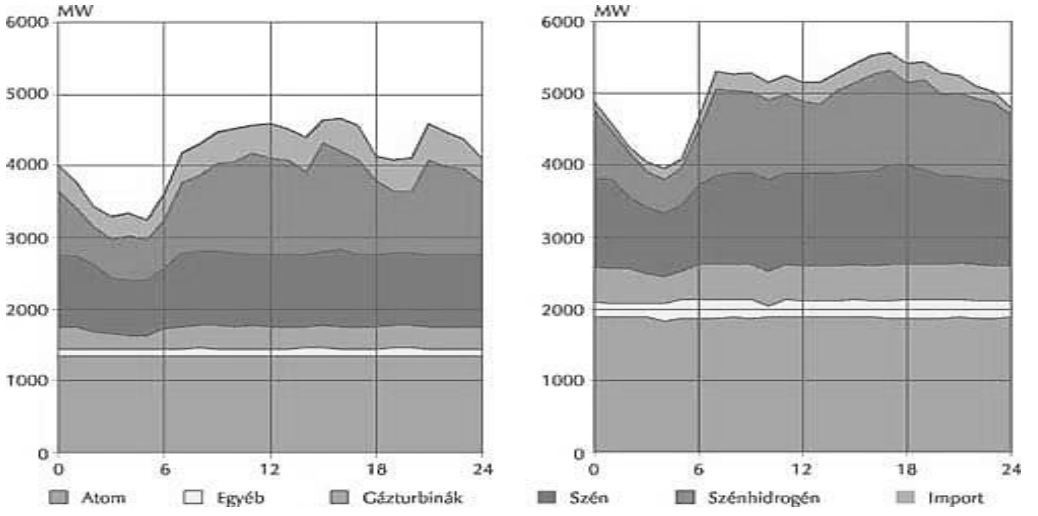
Forrás: 2. Fülöp Roland, 2010

Arra is jó ez a két ábra egymás mellett, hogy bemutassuk és kitérjünk rá a tanítás során a magyarázatunkban, hogy a két rendszerben az energia áramlását a nyomás és a feszültség teszik lehetővé. Ezen fizikai paraméterek tehát szorosan kapcsolódnak a villamos és a gázenergia munkavégzési, teljesítmény viszonyaihoz, illetve mennyiségeihez.

3.2. A terhelési jelleggörbék

A továbbiakban csak a villamos energia ellátás rendszerére koncentrálunk. Fontos a szemlélet formálásához, hogy a tanulók megismerjék az energiatermelés és a fogyasztás időszakos változásait, tendenciózus jellegét. A folyamatos és biztonságos üzemvitel szempontjából a rendszer „automatikusan” követi a fogyasztói igények időről-időre történő változását. Ez egy napi vetületben a terhelési jelleggörbékkel ábrázolható, amelyet a rendszer központi irányító szervezete a Magyar Villamosenergiaipari Átviteli Rendszerirányító Zártkörűen Működő Részvénytársaság (MAVIR) készít, és ennek segítségével irányítja a hazai erőművek terhelését szabályozással beavatkozva, vagy különböző kapcsolásokkal biztosítja a hazai termelés hiányát pótló külföldi energiavételezést (importot). Az erőműveknek van egy beépített teljesítménye, alapkapacitása, amit hideg és meleg tartalékokkal tudnak biztosítani a szükségletek szerint.
Ennek a terhelési jelleggörbének a lefolyása az idő függvényében egy jellegzetes alakot vesz fel, amiben minimum, illetve a csúcsértékek váltják egymást. Lásd az alábbi ábrát!

4. ábra: Erőműkiosztás a terhelési jelleggörbe alapján téli és nyári időszakban



Forrás: KVM 2009

Látható ebben az ábrában, hogy a közel állandó 1400, illetve 2000 MW teljesítményt atomerőmű biztosítja, továbbá, hogy a szén és a szénhidrogén erőművek követő módon biztosítják több ezer MW nagyságrendben a fogyasztói igényeket. Elég jelentősnek mondható ebben a 2012-es évben az import energia teljesítménye is. Volt olyan időszak 2012-ben, amikor az import energia a szükségletek 40%-át elégítette ki.

Pedagógiai-szemléletformálási szempontból tehát nagyon fontos, hogy lássuk ezeket a nagyságrendeket, a fogyasztást követő energiatermelés időszaki változásait. Vagyis a hazai erőmű kapacitás 3000 és 5600 MW közötti igénybevételt jelent.

A fenti ábrákhoz, illetve terhelési jelleggörbékhez kapcsolódik a fogyasztótípusok teljesítmény igényének változása. Ezeknek a szektoroknak (ipar, mezőgazdaság, közlekedés, kereskedelem) és a háztartás fogyasztóinak a terhelési jelleggörbéi hasonlóak.

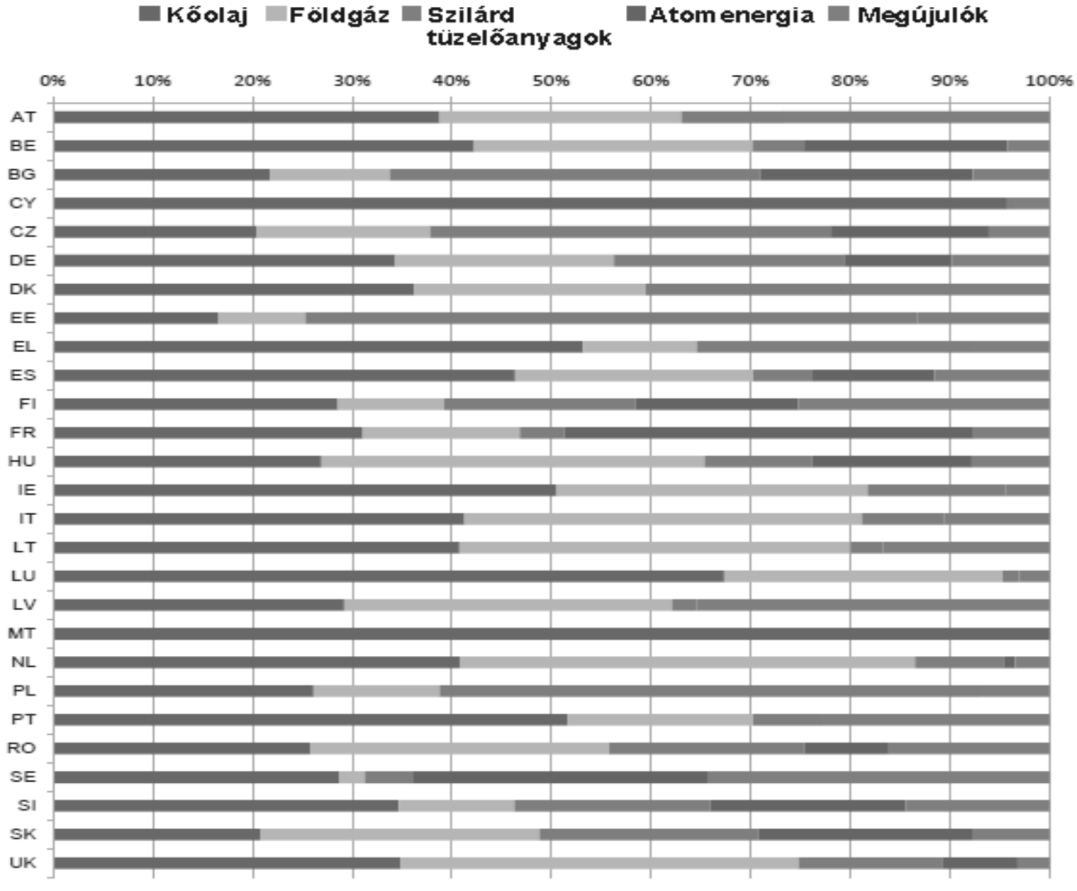
Az energiaszemlélet, illetve tudatosság fejlesztésében ennek a kérdéskörnek azért van meghatározó szerepe, hogy amikor a hatalmi, vagy szakpolitika informálja a lakosságot az energetikai fejlesztésekről, akkor legyenek konkrét ismereteink, gondolkodási sémáink a véleménynyilvánításban. Olyan kérdésekben pl., hogy kell-e atomerőmű bővítés, vagy a megújuló energiafejlesztés kapacitását hogyan, mennyivel bővítsék stb.

4. MEGÚJULÓ ENERGIÁK ÉS A SZEMLÉLETVÁLTÁS

Ma már kellőképpen elterjedt nem csak a felnőtt lakosság, hanem az iskolások körében is az energiaforrások kimerülése, a megújuló energiák alkalmazása. Zöld energiáról is szokás beszélni, amely fogalom a környezetkárosítás kisebb mértékére, a fenntarthatóságra utal. Komoly elhatározások, stratégiák léteznek ezen a téren, s ma már nem csak piros, barna, és zöld gazdaságról, hanem Günter Pauli révén kék gazdaságról is beszélünk (Günter, 2010)
A kérdéskör megannyi irodalmi forrása közül kiemelünk néhányat, amelyről azt gondoljuk, hogy témánkhoz közel állnak.
A hagyományos és a megújuló energiaforrások és kihívások kapcsolatáról írnak Mika János és Kertész Ádám.(Kertész, Mika, 2014). A megújuló energiaforrások témakörének intézményen belüli oktatásáról Patkós Csaba (Patkós, 2014), a megújuló energiaforrások témaköreinek természetismeret és földrajz tankönyvekben való megjelenéséről Ütőné Visi Judit cikkeiből kaphatunk információkat. (Ütőné, Visi J. 2014)
A műszaki és természettudományos alapokkal illetve megközelítésekkel összeállított tanulmányban kaphatunk képet a világ energia felhasználásának növekedéséről, a megújuló energiák fajtáiról és részarányáról, a hazai és EU-s viszonyairól Horváth Ádámtól (Horváth, 2008)

Az energiaszemlélet formálása szempontjából is fontosnak tartjuk megismertetni az EU energiastratégiájának a számszerűsített elképzeléseit. Ennek egyik formája a megújuló energiahordozók részaránya az összes energiafelhasználásból. Alábbi táblázatunk ezt mutatja.

5. ábra: A megújuló energiaforrások felhasználása az EU országokban



Forrás: Európai Bizottság 2011 tanulmányából saját szerkesztés

Érdekes, hogy a tőlünk sokkal fejlettebb környezeti tudatossággal, fenntarthatósági szemlélettel bíró Hollandiában meglepően alacsony a megújulók aránya

Hasznos információt ad Magyarország energiapotenciáljáról Vágvölgyi Andrea tanulmánya az alábbi táblázattal.

2. táblázat: Hazánk teljes megújuló energia potenciálja

Hazánk teljes megújuló energetikai potenciálja

Megújuló energia	PJ/év	PJ/év (hasznosított 2007)
Aktív szoláris termikus potenciál	48,415	1
Passzív szoláris termikus potenciál	37,8	
Szoláris termikus potenciál a mezőgazdaságban	15,911	
Szoláris fotovillamos potenciál	1749	
Vízenergia potenciál	14,22-14,58	0,8
Szélenergia potenciál	532,8	0,4
Biomassza-energetikai potenciál	203,2-328,0	50,1
Geotermális energetikai potenciál	63,5	3,6
Magyarország teljes megújuló energetikai potenciálja	***2665,2 - 2790,4***	***55,9***

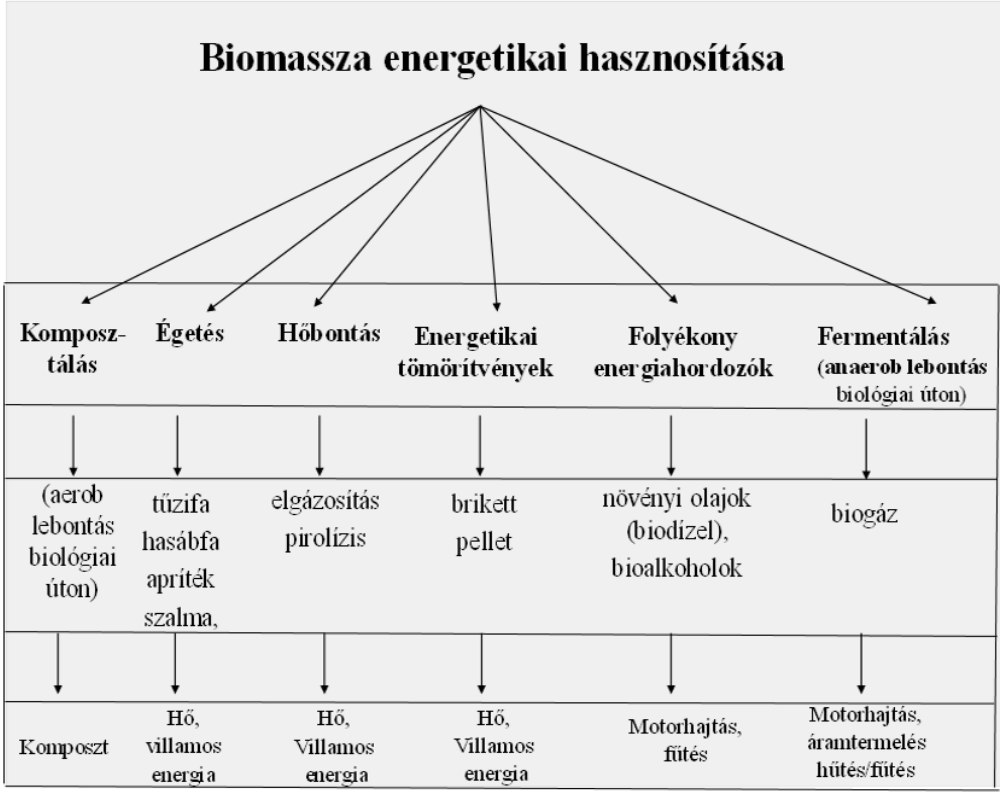
E potenciál reálisan hasznosítható mértéke 405 – 540 PJ/év (a teljes potenciál 15-20 %-a), a hazai energiaigény mintegy 30-40 %-a.

(Forrás: MTA Energetikai Bizottság Megújuló Energia Albizottság, 2006)

Forrás: Vágvölgyi, 2013

Hivatkozott tanulmányban mindegyik megújuló energia fajtáról részletes kifejtést találunk, amelyben az adott energiafajta jellemzőiről, a hazai potenciálról, a kiaknázás technikai megoldásairól, azok fajtáiról olvashatunk. Ezek közül a leg részletesebben a biomassza témaköre van kifejtve, amelyből a csoportosítást emeljük ki.

6. ábra: A biomassza energetikai hasznosításának lehetőségei



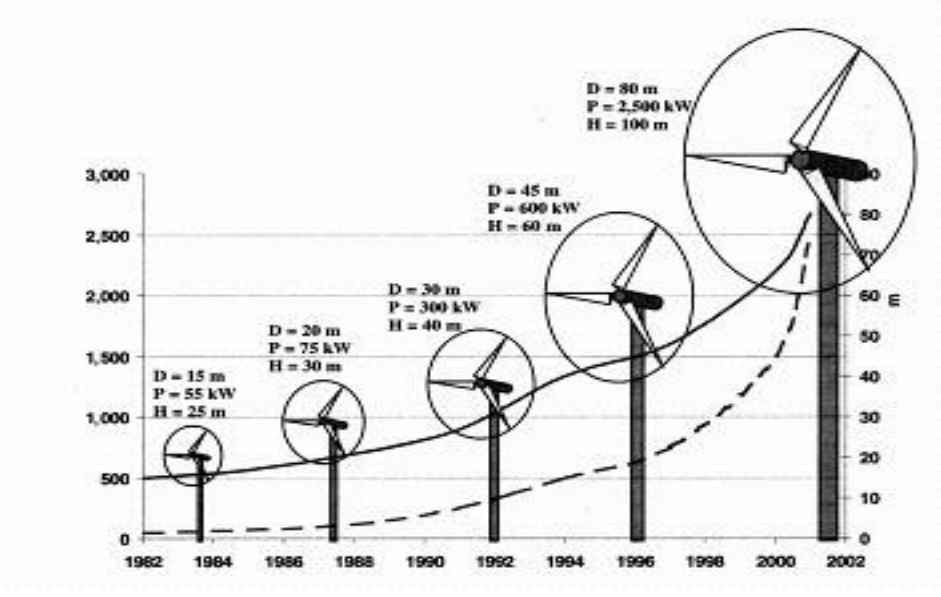
Forrás: Dr. Vityi A.-Vágvölgyi A. 2011 alapján saját szerkesztés

Amikor megújuló energiákról beszélünk, legtöbbször a nap és a szélenergiára gondolunk. Mindegyikre jellemző, hogy a nap sugárzása és a szél energiája nem mindig és mindenhol egyformán áll rendelkezésre, tehát hektikus a hő és a villamos energia termelése. Ennek figyelembe vétele, tudomásul vétele, belátása képezi a megújuló és nem megújuló energiák viszonyának, az energiatermelés biztonságának a megítélése, a felelősségteljes véleménynyilvánítás alapját.

Ha úgy tetszik, ez lehet az egyik szemléletváltás, ami az energiaszemlélet fejlesztéséhez is szükséges.

A szélenergia hasznosításával kapcsolatban a szélgenerátorok (erőművek) teljesítmény és méretváltozását szeretnénk bemutatni. Az ábra jól mutatja a húsz év alatti növekedés exponenciálishoz közel eső jellegét. A 2,5 MW teljesítményt ma már többszörösére növelték és valóságos szélerőmű telepeket alakítottak ki világszerte.(Lükő-Molnár, 2015)

7. ábra: A szélerőművek méretének változása



Forrás: Lükő - Molnár, 2015

Mivel az energia felhasználás jelentős részét az épületek fűtése,- hűtése és világítása alkotja, ezért az építészeti vonatkozások meghatározóan fontosak. A leendő építő és építészmérnökök tananyagában ezért a korszerű tervezési, kivitelezési megoldások tanítását átszövi a fenntarthatóságra nevelés, az energiatudatosság fejlesztésének a gondolata. Ehhez találtunk egy mérnökképzésben használt jegyzetet, amelyet Horváthné Dr. Baráti Ilona és Dr. Dudás Annamária írtak és adták elő a Magasépítéstan tantárgy keretében. Ebből idézünk néhány fontos részt.

„*Fenntartható építés*: *„A fenntartható építés egészséges épített környezet létrehozása és felelős működtetése az erőforrások hatékony felhasználásával ökológiai elvek alapján.”*
(Charles Kibert építész megfogalmazása, Nemzetközi Építéskutatási Tanács (CIB) 1994 novembere, Tampa (Florida) (Horváthné, 2011:6)

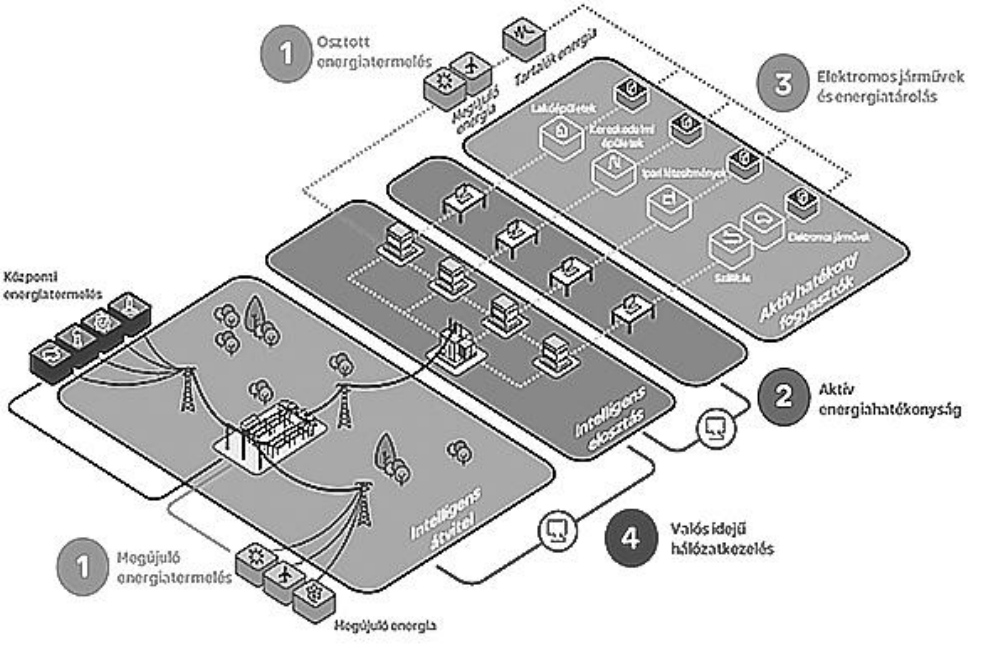
Az energia, a környezet és az építés csak együtt tárgyalhatók. Feladatunk az építőanyag gyártás, az új építési munkák és a meglévő épületek energia-felhasználásának optimalizálása. Horváthné, 2011:7)

Magyarországon 2011-től átfogó épületenergetikai program kezdődik, amelynek célja az épületek energetikai korszerűsítése, az energiahatékonyság, valamint a megújuló energiaforrások alkalmazásához történő hozzájárulás.
A tervezett programok egységes keretbe foglalják a lakóépületek, a középületek és egyéb célú épületek energia hatékony fejlesztését, a megújuló energiaforrások épületekben való alkalmazását, a felújítást és az energia hatékony új építést. A komplex épületenergetikai program több elemből áll:

- finanszírozási, támogatási programokból;
- és szabályozási, valamint
- tudatformálási-ismeretátadási alprogramokból."(Horváthné, 2011:9)

Az épületautomatizálás és az energia felhasználás komplex rendszerét intelligens energetikai rendszernek nevezik. Ebben a korszerű műszaki-technikai és menedzsment megoldások terjesztésében egyik élenjáró cég a Schneider Elektronik, amelynek a katalógusából mutatjuk be a lényegét.

8. ábra: Az energia értéklánc fejlődése



Forrás: Schneider Elektric Hungária Villamosság Zrt., 2014

A Smart Grid átalakítja mindennapi energiahasználati szokásainkat. A hagyományos, lineáris elektromos hálózat helyett egy intelligens és interaktív hálózat jön létre, melynek segítségével módosíthatók eddigi szokásaink. A négy fő tényező a következő:
Megújuló energia: lehetővé teszi, hogy a fogyasztók létrehozzák saját közműveiket, és az elosztott forrásokat rákössék a központi hálózatra
Active Energy Management™ (aktív energiamenedzsment) és aktív energiahatékonyság: láthatóvá teszi az energiát, és konkrét megoldásokkal segíti a fogyasztók energiafogyasztásának csökkentését.
Elektromos járművek: átalakítják az egyéni és közösségi közlekedésről alkotott képet.
Valós idejű hálózatmenedzsment: az előzetesen felbecsült fogyasztáshoz igazított energiaellátás.

5. A PEDAGÓGIAI NÉZŐPONT EGY LEHETSÉGES MODELLJE

5.1. Az energiaszemlélet összetevői

Az energiaszemlélet vagy másképpen fogalmazva az energiatudatosság kialakítása globális méretű, illetve jelentőségű feladat lett. Különösen az EU területén fordítanak erre nagy figyelmet. Az EGBSZ 2012-ben elkészített egy feltáró véleményt, amelyből most néhány részletet idézünk. (EGBSZ, 2012)

„Az energiatudatosságra való nevelés az egyik legfontosabb eszköze az új, fenntartható fejlődési modell létrehozásának és egy új kultúra előmozdításának. A téma átfogó jellege miatt ezen kívül integrált megközelítésre van szükség, amely felöleli a modern élet és a civil társadalom különböző aspektusait, és amely bevonja az összes ágazatot (mezőgazdaság, szolgáltatások, gyártás és építőipar) és valamennyi polgárt."(EGBSZ, 2012:.)

Számunkra több mint egy feltáró vélemény, mert az elvi-elméleti, szak és oktatáspolitikai vonatkozások mellett módszertani, tartalmi vonatkozásokat is megjelenít.
Nagyon lényeges pedagógiai összetevőkre mutat rá az EnergiaKaland ismertetésénél Havas Péter.(Havas, 2008) Az alábbiakban ebből idézünk.

- *„A tanulási tartalom négy, egymásra épülő (de egymástól függetlenül is alkalmazható) fejezetből áll:*
  - *Energiaotthon 6- 10 évesek számára*
  - *Energiaország 9 – 12 évesek számára*
  - *Energiaország 11 - 15 évesek számára*
  - *Energiavilág 14 – 18 évesek számára*
- *A tanulási módszerek az önálló, páros és kiscsoportos munkaformákat, a tantermi és terepi megfigyeléseket, a szöveg- és adatfeldolgozást, probléma- és feladatmegoldást, játékokat, mérést és kísérletezést, pedagógiai projekteket, frontális megvitatást, otthoni gyűjtőmunkát és házi feladatokat is lehetővé tesznek."*

További alátámasztó részlet nélkül összegyűjtöttem néhány elemet az energiaszemlélet fejlesztéséhez.
Ezek:

- A meghatározó fogalmak (energia, munka, teljesítmény) fokozatosan bővülő feldolgozása, rögzítése, illetve felhasználása a szemlélet formálásában.
- A fizikai mennyiségek mértékegységeinek pontos, a gyakorlati példákhoz is kötődő elsajátítása.

- A különböző tantervek (NAT, Szakmai Képzés Tananyagai, Programok stb.) műveltségterületi, vagy tantárgyi vonatkozásai mellett szükséges egy komplexen megjelenítő környezetvédelmi-fenntarthatósági alapú tematizálás is.
- Az életkori sajátosságok figyelembevételével korosztályokhoz kötődő tananyagtartalmak és módszerek komplex tervezése.
- Láncolatokban való gondolkodás kialakítása (energiaforrás-termelés, szállítás-elosztás, fogyasztás-felhasználás teljes rendszerén keresztül)
- Az energiával való takarékosság továbbra is fontos elem, de az elvi jelleg mellett egy aktív, cselekvéssel párosuló tevékenység és felelősségtudat kialakítása szükséges.
- A mértékegységeken keresztül megragadható nagyságrendek és léptékek szerepe nagyon fontos a szemlélet formálásában.
- A folyamatos, szakaszos és hektikus működés (szolgáltatás, illetve fogyasztás), illetve ezek tendenciái napszakhoz, évszakhoz, éghajlatváltozáshoz (is) köthető jellemzőinak ismerete.
- A környezeti kihívások beépülése a szemléletformálás ok-okozati, elemző-kritikai és cselekvő tanulási folyamataiba. Pl. éghajlatváltozás, klímaváltozás és energiafelhasználási kapcsolatai stb.

5.2. Komplex szemléletű tervezés

Az új energiaszemléletet fejlesztő pedagógiai modell fontos aspektusa a komplex tervezés, ami elsősorban a tartalmi témák kiválasztásánál az inter,- sőt multi diszciplinaritást jelenti.

Mára kialakult világszerte egy környezeti ipar, amely a környezetvédelem részben megelőző, részben kármentesítő hatásainak technikai megoldását helyezi középpontba. Beleértve a hozzá kapcsolódó alap és alkalmazott kutatásokat, a környezetgazdálkodás és az ismeretközvetítés (oktatás) alrendszereit. Hazai viszonyainkat tekintve közel sem állunk olyan helyen, amire szükségünk lenne. Alig jelenik meg pl. a termékek, a gyártási-előállítási folyamatok tervezésénél az u.n. életciklus elemzés (LCA). Ennek számos oka van, amit ebben a tanulmányban nincs lehetőségünk kifejteni, csupán felhívjuk a figyelmet egy a kis és középvállalkozások számára készült Oktatási anyag a Zöld gazdaságok kialakítására című kutatási és fejlesztési munkára. (Lükő et al, 2013)

Témánk szempontjából a környezetiparhoz (is) kapcsolható az a komplex szemlélet, amely a német környezeti kvalifikációs rendszerben ragadható meg. A lényege, hogy a különböző környezeti elemek, illetve károsító tényezők témái szerint egyfelől a kvalifikációs struktúra, másfelől a sajátos környezeti kontextus rendszerében helyezik el.

Ez tehát egy háromdimenziós rendszer, amelyet az alábbi ábrán mutatunk be.

9. ábra: A német környezeti kvalifikációk háromdimenziós rendszere

Forrás: BIBB 2004:8.s tanulmányából saját szerkesztés és fordítás

Az egyik dimenziót a „releváns témák" alkotják, benne a környezetszennyezés általános kérdései, a víz, az energia, az újrahasznosítás, az épületek és a lakások állnak. A kocka második élét a három fő részre osztott kvalifikációs szintek alkotják. Itt a második szinten pl. a továbbképzések szakmái vannak, tehát fontosnak tartják a különböző szakképzettségűek környezetvédelmi továbbképzését. A harmadik dimenzióban a hatások kontextusai vannak, mint: az új termelési eljárások környezetvédelmi előírásai, a környezeti piacokhoz való igazodás, és az ökológiai foglalkoztatásokkal kapcsolatos hasznok.

Egy újabb komplex tervezési szemléletet és gyakorlatot mutat az a projekt, amelyben a Nyugat-Magyarországi Egyetem Tanárképző Intézete, Terméktervezési és Gyártástechnológiai Intézete, a soproni Handler Nándor Szakképző Iskola, valamint a Hamburgi Egyetem Institut für Berufs und Wirtschaftspädagogik vettek részt. (Lükő, 2005)

Hamburgban létezik egy környezettechnikával és újrahasznosítással kapcsolatos szakmákra felkészítő szakiskola, amely már a 90-es évek óta intenzív módon építette be a komplex tanulás tervezést és szervezést ezen a téren. Kutató szemináriumi tanulmányutamon volt szerencsém tanulmányozni ezt a modellt. A fenntartható fejlődés szellemében az újrahasznosításnak egy olyan modellje valósult meg, amelyet ezúton is ajánlok a hazai szereplők figyelmébe. A modell lényege, hogy az ipari jellegű szakmák képzésében résztvevő tanulók az iskola területén üzemszerű tevékenység keretében diagnosztizálták, szerelték szét és javították az elektromos kisháztartási gépeket/készülékeket, az autókat és a kibontott ablakokat. A szerelés-javítás után a készülékek/termékek egy részét értékesítették, illetve visszaépítették. A legkevésbé

valósult meg az ablakok visszaállítását célzó projekt, a Rückbau Fenster Projekt,(Holzrecyling), mivel az ablakok város méretű!! begyűjtésében és szétszerelésében érdekütközések voltak.
Részletesen tudtam viszont tanulmányozni a PARS=Projekt für Automobilrückbau in der Schule projektet, vagyis a használt autók javítását szolgáló tevékenységet, valamint a PERS= Projekt für Elektrokleingerät Reparatur und Recycling mit Schülerinnen und Schülern, vagyis a háztartási elektromos kis készülékek javítását, újra-használatát a tanulókkal megvalósító projektet. Ez utóbbinak a tantervét és a diagnosztizáló képességet is fejlesztő szétszerelő gyakorlatait tanulmányoztam. Láttam ezeket a műhelyeket, az elromlott, használt vagy hibás kávéfőző, kávédaráló, porszívó, turmix stb. gépeket tároló helyiségeket, a szétbontás és válogatás utáni állapotokat, illetve a felújított, megjavított készülékeket a tároló helyiségükben.
Szerintem ezt nálunk is meg lehetne valósítani egy-egy település, vagy régió területén a Szakképzési Centrumok és vagy tagiskoláik, a kamarák és a vállalkozók bevonásával.

5.3. Pedagógiai modell mátrixokban

Az előzőekben részletesen kifejtett elvi-elméleti aspektusokat összefogva, illetve felhasználva az energiaszemlélet fejlesztésének egyik,- nem kizárólagos- modellje az lehet, hogy a különböző tartalmakat az optimális korosztályhoz rendeljük egy mátrixban. Ezt a mátrix rendszert mutatjuk be az alábbi két táblázatban.
Az elsőnél az iskolai tananyag tartalmakat és az iskoláskortól a felnőttkorig terjedő korosztályokat rendeltük egymás mellé.

3. táblázat: Pedagógiai modell 1.

Iskolai tananyag tartalma	Optimális korosztály*=legkevésbé, *=átlagban, ***=legjobban				
	6-10	11-14	15-18	19-24	24-
Az energia fogalma, munka, teljesítmény mértékegységek, nagyságrendek					
A fogalom bővülése> megújuló, alternatív					
Energialánc					
A szolgáltatás-fogyasztás tendenciái					
EnergiaKaland> szintek, léptékek					
- Energia otthon					
- Energia falu/város					
- Energia ország					
- Energia világ					
A jövő energiatermelése					
Passzív ház-aktív ház					

Forrás: saját szerkesztés

Amint látható a tananyag tartalma hat részre van osztva, amelyek közül az EnergiaKaland már ismert modelljét további négy részre bontottuk. Az is jól érzékelhető, hogy az energiaszemléletet alkotó pedagógiai összetevők átfogják a fogalmakat és azok bővülését, az energialáncolat egymásra épülését, a fogyasztás és termelés tendenciáit, valamint a jövő energia előállításának (termelésének) tartalmi témáit.

A másik modellben a fejlesztés a tevékenységekre, módszerekre koncentrál, amely az aktív tanulói cselekedtetés számos eddigi fajtáját és új, kevésbé megvalósult formáit kapcsolja egybe szintén a korosztályi felosztáshoz rendelve.

4. táblázat: Pedagógiai modell 2.

Aktív tevékenység, módszerek	Optimális korosztály*=legkevésbé, *=átlagban, ***=legjobban				
	6-10	11-14	15-18	19-24	24-
Munkafüzet-feladatlap					
Vizualizált mozgóábrás feladatok és megoldások					
Szimulációs rendszerek, modellek használata					
Energiagazdálkodási-energiatakarékossági játékok					
Látogatások					
- Erőműben, elosztóban					
- kutató-kísérletező helyen					
- passzív, vagy aktív házban					
Projekt munka> vertikális modularizáció					
Egyéb tevékenységek-módszerek					

Forrás: saját szerkesztés

Nyilvánvaló, hogy az új pedagógiai modell akkor válik „élővé”, a gyakorlatban is hasznos módszertani segítővé, ha az előbbi táblázatokat „kitöltjük”. Ehhez olyan team munkára, projektekre van szükség, amelyek széles körben vonják be a gyakorló pedagógusokat, a környezetpedagógiát, a természet és műszaki tudományokat művelők képviselőit, hogy érvényesüljenek a komplex tervezés szemléletei, az energiatudatosságra/szemléletre nevelés elvi-elméleti aspektusai. Nem mellőzhetők a korszerű IKT eszközök és oktatási technológiák alkalmazására épülő módszertani megoldások. Ezért is ajánljuk figyelmükbe e témakörben Molnár György munkáit.(Molnár György 2012, 2013, 2014)

Leginkább oktatócsomag formában képzelhető el a tananyagfejlesztés, amelyben tanári útmutatók, példatárak, módszertani vázlatok és tanulói/felnőtt tevékenység leírások, feladatok együttes gyűjteménye alkotná a csomagot. Különösen fontosnak tartom a tanári továbbképzések tartalmi és szervezési ajánlásait, ebből is kiemelve a különböző üzemi, kutatóhelyi látogatásokat, mint pl. egy hagyományos erőmű, egy villamos alállomás, egy megújuló energiatermelő, vagy egy aktív ház megtekintése, szakszerű bemutatása.

HIVATKOZÁSOK

Baráti Ilona – Dudás Annamária (2011): Magasépítéstan MSc jegyzet BME Budapest, pp. 1-162. , 6, 7,9. old.

Baráti Ilona (2010): Magasépítéstan MSc- Energiatudatosság, környezettudatosság az építészetben BME Budapest, pp. 1-8.

BIBB (2004): Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung 8. Bonn

Budapest: Typotex Kiadó, 2014. 592 p. (ISBN:978-963-279-766-3)

Büki Gergely (2010): Megújuló energiák hasznosítása BME Budapest

EON-OM (2009): Energia kaland Interaktív oktatócsomag, Budapest

Fülöp Roland (2010): Gázhálózatok BME Vízközmű és környezetmérnöki Tanszék Budapest, PPT

Günter, Pauli (2013): A kék gazdaság PTE KTK, Pécs

Havas Péter (2008): Energia kaland –Új eszközök a hazai energiatudatosság pedagógiában e-On,-OFI Budapest, ppt.

Horváth Róbert (2008): Megújuló energiák, Budapest

Kádár Péter (2010): Naperőművek, napkollektorok Óbudai Egyetem PPT Óbudai Egyetem KVK Villamos Energetikai Intézet 2010. 12. 16. old.

Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium (2006): Klímapolitika A „mini megújuló“ kapacitás integrációja a magyar villamos energia rendszerbe Budapest, 18., 19. old.

KVM (2009): Klímapolitika a „mini megújulós” kapacitás integrációja a magyar villamos energia rendszerbe Budapest

Lükő István – Molnár György (2015): Szakmódszertan könyv a villamos mérnöktanárok számára BME GTK, APPI Budapest

Lükő István (2005): Vertikális modularizáció egy szakképzés-pedagógiai kísérletben, V. Országos Neveléstudományi Konferencia 2005 október 6-8 Budapest, Program tartalmi Összefoglalók Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 256. old.

Lükő István (2011): Az energiaszemlélet kialakításának pedagógiai modellje. A XI. ONK Szimpózium bevezető előadása Budapest, In: Szerk.: Németh András et.-al: Program Összefoglalók, MTA PTB Budapest, 435-437, 476 old.

Lükő István (szerk., et-al) (2012): Módszertani anyag a Zöld gazdaság kialakításához. PTE, Pécs 135 oldal

Mika János – Kertész Ádám (2014): Hagyományos és megújuló energiaforrások: kihívások és tendenciák EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai Elektronikus Folyóirat 5. szám 53-64.old.

Molnár György (2012): Collaborative Technological Applications with Special Focus on ICT based, Networked and Mobile Solutions WSEAS Transactions on Information Science and Application 9:(9) pp. 271-281. (2012)

Molnár György (2013): New learning spaces? M-learning's, in particular the IPad's potentials in education International Journal of Interactive Mobile Technologies 7:(1) pp. 56-60. (2013)

Molnár György (szerk.) – Horváth Cz. János – Lévai Jenő (2014): Oktatás és technológia

Patkós Csaba (2014): A megújuló energiaforrások oktatása Egerben EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai Elektronikus Folyóirat 5. szám 64-76. old.

Schneider Electric Hungária Villamossági Zrt.(2011): Make the most yuor energy Budapest

Ütőné Visi Judit (2014): Az energiafelhasználás, mint globális problémaforrás megjelenése a Nemzeti Alaptantervben EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai Elektronikus Folyóirat 5. szám 86-97. old.

TOVÁBBI HIVATKOZÁSOK

Apró Anna – Rázsi András (2014): A környezeti tudatformálás lehetőségei az általános iskolában EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai Elektronikus Folyóirat 5. szám

Havas Péter (2008): A Globális éghajlatváltozás cimű oktatócsomag fejlesztése es a kipróbálás tapasztalatai Új Pedagógiai Szemle 2008/10, 43-65. oldal

Horváth Imréné – Baráti Ilona (2012): Energiatudatosság a nevelésben és az oktatásban In: Széll Mária (szerk.) Fenntartható energetika az épületszerkezetek tervezésében és oktatásában. Monográfia. 230 p. Budapest: TERC Kereskedelmi és Szolgáltató Kft., 2012. pp. 205-226.

Saly Erika – Neumayer Éva (2014): Energiatudatosság Nevelés az Ökoiskolában OFI, Budapest Poszter

ABSTRACT

The sustainability and environmental awareness education is an important determinant in terms of the development of the energy approach. First of all, our goal is to systematise the subject specialist scientific and educational aspects of their relevant guide the research and curriculum development.
The approach is different from the energy saving energy! It is important to emphasize, because the material processing taking place in schools and in practice almost exclusively limited to this. What are the approaches? First, the basics sciences-technical, physical quantities and units of measure, magnitude, energy types and main features. Highlights in particular the energy supply chain, consumer demand trends in the renewable and non-renewable energy relationship. The awareness-raising and training and education related to these methodological aspects include content related to the rational and logical thinking, a sense of responsibility, the holistic behavior / attitude basic elements, the positive effects of technology history aspects.
When taking substantive elements arranged in a matrix-based system table in the age / school-levels (also) related to curriculum nodes.

Dr. habil Lükő István
magánoktató
Pécsi Tudományegyetem
sajokaza@chello.hu

Mika János

AZ ENERGIAHASZNÁLAT ÉS A KLÍMAVÁLTOZÁS KÖRNYEZETPEDAGÓGIAI KUTATÁSAINAK SZERKEZETE

STRUCTURE OF RESEARCH ON ENVIRONMENTAL EDUCATION CONCERNING ENERGY UTILISATION AND CLIMATE CHANGE

1. ÖSSZEFOGLALÁS

A címben jelzett kettős témájú módszertani kutatások rendszerét három szempont, egyenként két-két alternatívája, azaz összesen nyolc kutatási irány alkotja. A szempontok: (i) Klímaváltozás vagy energiahasználat, (ii) az egyik tanítása, vagy felhasználása más közlendők illusztrálására (1x2), (iii) ismeretközlés, vagy nevelési célok elérése érdekében történik-e a kérdéses pedagógiai tevékenység. Tanulmányunk a két utóbbi szempont szerinti két-két lehetőségre mutat be példát, terjedelmi okokból a fenntartható energiahasználat köréből merítve a példákat. Az osztályozás kifejtésében és illusztrálásában hivatkozunk az egri műhelyben készült 45 publikációra, amelyek megismertetése szintén célja a dolgozatnak. A kutatócsoport rövid története és távolabbi tervei ugyancsak szerepelnek a tanulmányban.

2. A CÍMBEN JELZETT TANULMÁNYOK OSZTÁLYOZÁSA

A szigorúan szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) kutatások rendszerét három szempont, egyenként két-két kategóriája, összesen tehát nyolc fő irány alkotja. A három szempont közül az első, hogy a klímaváltozás *(C)*, vagy a fenntartható energiahasználat *(S)* környezetpedagógiai vonatkozásáról van-e szó. A második szempont az, hogy a fenti témákra vonatkozó hasznos ismereteket akarjuk bővíteni *(o)*, vagy pedig más oktatási-nevelési célok megvalósításához csupán a témák iránti érdeklődést kívánjuk kihasználni, eszközként kezelve a címben jelzett témák egyikét *(b)*. (A kisbetűs elnevezések az angol *of* és *by* elöljárók rövidítései, mert a magyar ragozást nehéz volna 1-1 betűvel megjeleníteni.) Végül, a harmadik szempont az, hogy az első betű által jelzett témában, a második kisbetű által hordozott cél tárgyi ismeretek átadását *(T)*, vagy más oktatási-nevelési mozzanatot jelent *(E)*. E nagybetűs elnevezések az angol *topic* illetve *education* szavakból származnak, igyekezvén elkerülni, hogy azonos betűk előforduljanak. Az alábbiakban kifejtjük és konkrét példákkal is megvilágítjuk az egyes kategóriák tartalmát.

CoT, SoT (10+9=19 írás): Mit érdemes tanítani a klímaváltozásból illetve energiahasználatból egy adott életkorban? Természetesen, itt nem minden szakmai – akár tudománynépszerűsítő – írás jön szóba, csupán azok, amelyek egy tágabb módszertani áttekintés alapját szolgálják. Ide sorolhatjuk azokat az írásokat is, amelyek a főiskolásaink klímaváltozással vagy az energiahasználattal kapcsolatos oktatását mutatják be. Éppen ezt illusztrálja az *1. táblázat*, az országban egyedülálló Földrajz BSc megújulós szakirány tantárgyait. (Természetesen nem ez maga az SoT, hanem az egyes tárgyakban átadott ismeretek bármelyike, ha utána megfigyeljük annak elsajátítását is.)

1. táblázat: Az EKF geográfus (BSc) szak megújuló energia szakirányának szaktantárgyai

Bolygónk energiakészletei	Energetikai anyagismeret
Energiagazdaság, energiapolitika	A műszaki rajz alapjai
Az energiatermelés környezeti hatásai	Energia és háztartás
Biomassza energetikai alkalmazásának alapismeretei	Földrajzi kutatási módszerek
A biomassza energetikai alkalmazásának alapjai	Projektmenedzsment
A geotermikus energia alkalmazásának alapjai	Térinformatika I.
A szélenergia alkalmazásának alapjai	Önkormányzati ismeretek
A vízenergia alkalmazásának alapjai	Kommunikációs technikák
A napenergia alkalmazásai	Energetikai ellátó hálózatok
Megújuló energiás projektek finanszírozási lehetőségei	

CoE, SoE (5+3=8 írás): Ebbe a kategóriába tartozik, hogy kipróbáltunk ilyen általunk összeállított kontakt-anyagokat a klímaváltozásra nézve, és mértük a képzés hatékonyságát. Az energia tekintetében ilyen anyagot eddig még nem készítettünk. Emellett vizsgáltuk mindkét területen a (közben változó) tankönyvi kínálat szakmai tartalmát és a magyar nyelvű internetes kínálat színvonalát, forrásait. Ide soroltuk azt is, hogy miként vélekednek a diákok az egyes témakörök fontosságáról. Gazdag felméréssel azonban itt is csak a klímaváltozás tekintetében rendelkezünk. Illusztrációként ezért itt a klímaváltozáshoz kapcsolódó kísérleti tárgysorozatot mutatjuk be, (2. táblázat) amelynek alkalmazásával mérhető volt a noszvaji, novaji és győri diákok tudásának bővülése. (Valójában, a tudásbővülésre vonatkozó statisztikák és azok értelmezése teszi teljessé a környezetpedagógiai kutatást, amit a táblázat forrása Kiss et al., (2011) tanulmánya is kifejt.

2. táblázat: A prezentáció sorozat elemei (CoE)

A tudomány üzenete (40 kocka)	**Hatások, alkalmazkodás (26 kocka)**	**A folyamat megfékezése (35 kocka)**	**Csak kutatóknak (42 kocka)**
AMIT TUDUNK (12) Az éghajlat mindig változott Most gyorsabban változik Az emberiség beavatkozott AMI „NAGYON VALÓSZÍNŰ” (12) Eltoltuk az energia-mérleget Az éghajlati hatás kiszámítható A változás főszereplői AMIT ELŐREJELZÜNK (12) A Föld éghajlatának változásai	FÖLDÜNK SÉRÜLÉ-KENY TÉRSÉGEI (13) A sarkvidéki enyhülés problémái A tengerszint-emelkedés vesztesei Kritikus csapadék-hozamú övezetek HATÁSOK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN *(10)* *Folyóink és tavaink vízjárása* Növénytakaró, agrártermelés Az ember és települései	A VILÁG ÉS A HIVATALOK FELADATAI (18) „Elkerülni a kezelhetetlent” Az üvegházgáz kibocsátás tényezői A kibocsátás-mérséklés eszközei AMIVEL MINDENKI HOZZÁJÁRULHAT (15) A hazai kibocsátás szereplői Takarékosság otthon és útközben Megújuló („zöld-”) energiaforrások	A TUDOMÁNY ÜZENETE (10) Honnan tudjuk, hogy milyen volt? Mik azok a klímamodellek? Lehet-e ebből jégkorszak? HATÁSOK, VÁLASZADÁS (17) Fokozódnak az időjárási szélsőségek? Mitől függ a városi hősziget-hatás? A FOLYAMAT MEGFÉKEZÉSE (13) Mekkora az egyes országok felelőssége?

CbT, SbT (5+2=7 írás): A fenntarthatóság más fontos vonatkozásait (erőforrások kimerülése, szennyezés, kockázatok) erősítettük e közleményekben, amelyek ismerete sokszor a mindennapi cselekvésben is fontos tanárnak és tanítványnak egyaránt. Az energiahasználat kapcsán ezt a *3. táblázatban* azzal az összeállítással illusztráljuk, ami (Jha, 2012) nyomán összesíti a lehetséges földi eredetű katasztrófákat. Egy értő oktató kezében ez a kis táblázat (Mika et al, 2013) kiváló alap lehet arra, hogy rámutasson a fenntartható energiahasználat előnyeire és a leselkedő kockázatokra.

3. táblázat: A könyvben szereplő, földi eredetű katasztrófák és csoportosításuk (SbT-hez). E csoportosítás az áttekinthetőség érdekében pár helyen eltér a könyvben (Jha, 2012) szereplőtől *

Geofizikai kockázatok	Erőforrásaink kimerülése	Biológiai kockázatok	Éghajlatváltozás
Megacunami	Globális élelmiszer-hiány	Túlnépesedés	Tengerszint-emelkedés
Szupervulkán	Harc a vízért	Betolakodó fajok	Golf-áram leállása
Oxigén hiány	Nyersanyagkészletek	Ökoszisztéma összeomlása	Elsivatagosodás
Geomágneses pólusváltás	Vegyianyag szennyezés	Halálozási spirál	Az ózonréteg pusztulása
A tengelyferdeség változásai	Szerves sejtpusztulás	Világméretű járványok	Szuperciklonok
Hógolyó Föld	Információ kihalása	Tömeges kihalás	Nukleáris tél

**Jha, A., 2012: 50 meghökkentő elmélet a világvégéről. HVG könyvek, 412 o.*

CbE, SbE (11+7=18 írás): A két téma iránti érdeklődést több tantárgy oktatásához és a kulcskompetenciák fejlesztéséhez felhasználtuk mind a klímaváltozás, mind az energiahasználat tekintetében. Terjedelmes táblázatokba foglaltuk például a fizika, a kémia, a biológia és a földrajz olyan oktatási lehetőségeit, ahol a klímaváltozás illetve az energiahasználat csak illusztrálja az oktatási mondandót. A *4. táblázat* egy ilyen összeállítást mutat be számos tantárgyhoz, utalva az illusztrálható tananyag-részre az egyes tantárgyakon belül. A táblázat eredetije megtalálható Mika et al., (2011) tanulmányában.

4. táblázat: A megújuló energiaforrásokból kapcsolódó néhány témakör, tantárgyanként (SbE).

Matematika	• gazdasági matematika, döntési mátrixok, kockázatok • geometria (optimális dőlésszögű napelemek)
Fizika	• anyagtudomány (napcellák, szélkerekek, oszlopok, geoterm szondák • a tárolás megoldásának (?) fizikája,
Kémia	• bioenergia kinyerés (erjedés, stb.), szennyezés minimalizálás • eszközök korrózió-védelme,
Biológia	• termés-optimalizálás helyett zöldtömeg, • madárvonulások felmérése (szélenergia)

Informatika	• az információhoz jutás tanítása (versenyágazat!) • érzékelők, automatikus átkapcsolások (energiaformák között)
Földrajz	• források sűrűsége, stabilitása (nap, szél, víz, geotermia) • társadalmi, gazdasági feltételek, területfejlesztés

3. KUTATÓCSOPORTUNK RÖVID TÖRTÉNETE

A hivatkozott kutatásokat Egerben, 2008-tól kezdődően végezzük. A Neveléstudományi Doktori Iskolához annak 2012 szeptemberében történt indulása óta kapcsolódunk. Az első két évben *(2008-2009)* főleg a klímaváltozás internetes megjelenítésével és (egy kisebb pályázat támogatását is élvezve) egy általános és középiskolai diasorozat elkészítésével és pedagógus körökben bemutatásával foglalkoztunk.

A diasorozat kipróbálására a második szakaszban *(2010-2011)*, Kiss Barbara szaktanári működése és ELTE-s szakmódszertani PhD tanulmányai keretében kerülhetett sor Noszvajon és Novajon. Kapcsolódott ehhez Konczné Jobbágy Eszter tanárjelölt hallgatónk is, aki a bő 100 részes diasort a szakdolgozatának megalapozásához használta fel Győrben. E szakaszhoz erős motivációt adott az Európai Tanárképzők Egyesülete (ATEE) budapesti konferenciája 2010-ben Budapesten. Itt szimpóziumot tartottunk a klímaváltozás oktatásáról, amire a csoport három előadást és publikációt készített. Későbbi PhD hallgatónk, Buránszkiné Sallai Márta az OMSZ akkori elnökhelyettese is csatlakozott a szimpóziumhoz. Ebben a második szakaszban döntően a klímaváltozás oktatási vonatkozásait jártuk körül, gyakorlatilag mind a négy aspektusból (*oT, oE, bT, bE*). Emellett, 2011-ben elkezdtük a megújuló energiaforrások környezetpedagógiai feldolgozását is.

A harmadik szakaszt *(2012-2014)* meghatározta az a körülmény, hogy az év elején beadtunk, 2012. szeptemberre pedig elnyertünk egy olyan pályázatot, amelyben a diszciplináris kutatások fókuszában a fenntartható energiahasználat és annak az egri térség területfejlesztésében elképzelt stratégiai szerepe állt. Ennek része volt egy nevelési, tudatformálási blokk is, Ütőné dr. Visi Judit kidolgozásában, számítva Rázsi András és Kovács Enikő kollégák doktoranduszi részvételére. A kutatócsoport munkáját ebben a szakaszban érthetően másik ág, a fenntartható energiahasználat és a megújuló energiaforrások szakmódszertani vonatkozásai határozták meg, további szerzőtársak – döntően graduális hallgatóink – bevonásával.

4. TOVÁBBI TERVEINK

Így jutottunk el a jelenlegi, negyedik szakaszba *(2015-),* amit a TÁMOP projekt lezárultával bizonyos tartalmi szabadság jellemez, pl. Rázsi András visszatért a klímaváltozás nevelési aspektusaihoz. Tematikus értelemben adósságunk a nyolc témakör közül a *bT* és az *oE* területek bővítése, elsősorban a fenntartható energiaforrások tekintetében. Elsősorban a tanórán kívüli, nem frontális ismeretközlési módokat szeretnénk az eddiginél nagyobb arányban kipróbálni. Fontos újdonság, hogy megismertük a média bő egy éves időszakából azt, hogy a klímaváltozásról milyen kevés és sokszor téves ismert érhető el, még a természettudományos csatornákon is.
Fel kell újítanunk a klímaváltozási diasorokat is, hiszen a 2013-2014-es IPCC Jelentés a témakör általános értékelését is befolyásoló újdonságokat tartalmaz. Felmerül egy hasonló sorozat kidolgozása a fenntartható energiahasználat terén is, ám ennek kipróbálásához újabb pedagógusokat kel megnyernünk.
Az alábbi Irodalomjegyzéket rendhagyó módon szeretnénk közreadni, megőrizve benne a fenti felosztáshoz tartozást. a tematikus listában minden írást pontosan egyszer vettünk figyelembe. Ahol egyszerre két vonatkozás (pl. *o* és *e*, *T* és *E*) is szerepelhetne, ott minden tanulmányt a neveléstudomány szemszögéből relevánsabb, *e* és *E* kategóriába soroltunk. Néha volt átfedés a *C* és az *S* tartalom között is, az ilyen tanulmányainkat a tágabb értelmű, *S* kategóriába soroltuk be. A témakörökön belül a tanulmányok a magyar ABC rendjében követik egymást.

HIVATKOZÁSOK

CbE: A klímaváltozás (C) alapján tantárgyi célok (b) elérésének módszertani lehetőségei (E)

Buránszkiné Sallai M., 2013: Az ember és az időjárás viszonya. Természet Világa 144:(7) *pp. 300-304.*

Buránszkiné Sallai M., 2014: Az időjárási szélsőségek és a racionális viselkedés megismertetése, mint nevelési feladat. In: Bárdos J., Kis-Tóth L., Racsko R. (szerk.) Változó életformák, régi és új tanulási környezetek. 336 p. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2014. *pp. 23-36.* (ISBN:978-615-5509-17-9)

Buránszkiné Sallai M., 2014: Időjárási Ismeretek oktatása konstruktivista pedagógiai szemléletben. In: Cserny T., Kovács-Pálffy P., Krivánné Horváth Á. (szerk.) HUNGEO 2014 Magyar Földtudományi szakemberek XII. találkozója cikkgyűjtemény. Debrecen, 2014.08.20-24. *pp. 280-284.* (ISBN:978-963-8221-53-7)

Kiss B. – Konczné Jobbágy E. – Mika J. – Ütőné Visi J. – Pajtókné Tari I., 2011: Nevelési tapasztalatok és lehetőségek az éghajlatváltozás apropóján. In: Környezettudatos energiatermelés és –felhasználás, II. Környezet és Energia Konferencia előadásai. Debrecen, 2011.11.25-26. Debrecen: *pp. 303-309.*

Mika J., 2011: A pedagógusok tartalmi és módszertani tudásának fejlesztése a klímaváltozáshoz kapcsolódva. *Pedagógusképzés* 9: *pp. 169-188.*

Pajtókné Tari I. – Mika J. – Kiss B., 2013: Klímaváltozás a földrajzban, földrajz a klímaváltozásban. In: Pajtókné Tari I., Tóth A. (szerk.) Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés, 2013: A megújuló erőforrások szerepe a regionális fejlesztésben. Eger, 2013.10.10-12. *pp. 225-230.* (ISBN:ISBN:978-615-5297-11-3)

Pajtókné Tari I. – Mika J. – Ütőné Visi J. – Konczné Jobbágy E., 2011: Initiatives for geography education of and by climate change. In: Füzesi I, Puskás J (szerk.) X. Természet-, Műszaki- és Gazdaságtudományok Alkalmazása Nemzetközi Konferencia Szombathely, 2011.05.21. Nyugat-magyarországi Egyetem, *Paper Initiatives. 8 p. (CD-ROM)*

Pajtókné Tari I. – Mika J., 2011: A földrajztanulás motiválása a klímaváltozáshoz kapcsolódva. In: Tasnádi Péter (szerk.) Természettudomány tanítása korszerűen és vonzóan: motiváció, tehetséggondozás, tanárképzés: nemzetközi konferencia magyarul tanító tanárok számára az ELTE szervezésében: Budapest, 2011. aug. 23-25. 744 p. Budapest, 2011.08.23-25. ELTE TTK, *pp. 467-473.* (ISBN:978-963-284-224-0)

Pajtókné Tari I. – Mika J., 2014: Rising consciousness on sustainability and risks: Elektronikus jegyzet, Geográfus MSc hallgatók számára Eger: Eszterházy Károly Főiskola, *169 p.*

Pajtókné Tari I. – Vida J. – Murányi Z. – Pénzesné Kónya E. – Mika J., 2011: Moments of School Subjects Promoted by Climate Change. In: Mészáros Gy, Falus I. (szerk.) Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-Long Professional Development. ATEE Annual Conference Proceedings. Budapest, 2010.08.26-30 *pp. 49-66.* (ISBN:978-615-5221-57-6)

Ütőné Visi J. 2011: Key Competence Development: Climate Change Related Activities. In: Mészáros Gy, Falus I. (szerk.) Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-Long Professional Development. ATEE Annual Conference Proceedings. Budapest, 2010.08.26-30 *pp. 81-94.* 2. (ISBN:978-615-5221-59-0)

CbT: A klímaváltozás (C) alapján szaktárgyi célok (b) elérése tudásátadással (T)

Buránszkiné Sallai M. – Ütőné Visi J., 2013: Korszerű időjárási ismeretek és racionális viselkedés-minták a földrajzoktatásban. In: Pajtókné Tari I., Tóth A. (szerk.) Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés, 2013: a megújuló erőforrások szerepe a regionális fejlesztésben. Eger, 2013.10.10-12. *pp. 190-197.* (ISBN:978-615-5297-11-3)

Buránszkiné Sallai M. 2013: Az időjárás hatása a társadalomra. *Természet Világa* 144:(3) *pp. 118-121.*

Buránszkiné Sallai M., 2011: Everyday adaptation to weather: better to know than to sorrow. In: Mészáros Gy, Falus I. (szerk.) Responsibility, Challenge and Support

in Teachers' Life-Long Professional Development. ATEE Annual Conference. Budapest, 2010.08.26-30 *pp. 23-35.*

Mika J. – Pajtok-Tari I., 2012: Five aspects of climate change referring sustainability. Periodica Oeconomica 2012: *pp. 167-181*

Mika J. – Ütőné Visi J. – Kürti L. – Pajtókné Tari I., 2010. Atmospheric challenges in curricula for teachers of geography. In: Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Riga, Lettország, 2010.05.07-08. *pp. 163-171.*

CoE: A klímaváltozás (C) tartalmi ismeretei bővítésének (o) módszertani lehetőségei (E)

Kiss B. – Konczné Jobbágy E. – Mika J. – Ütőné Visi J. – Pajtókné Tari I., 2011: A klímaváltozás oktatásának tapasztalatai három hazai iskolában. In: Tasnádi P. (szerk.) Természettudomány tanítása korszerűen és vonzóan: motiváció, tehetséggondozás, tanárképzés: nemzetközi konferencia magyarul tanító tanárok számára. Budapest, 2011.08.23-25. *pp. 447-452.* (ISBN:978-963-284-224-0)

Mika J. – Pajtókné Tari I., 2011: Ideas and Practices for Education about Climate Change. In: Curriculum Making in Geography; London Symposium. London, Nagy-Britannia, 2011.04.18-20.*pp. 129-136.*

Mika J. – Utasi Z. – Pajtókné Tari I., 2008: A klímaváltozás szemléltetése a földrajztanításban. In: Szabó V, Orosz Z, Nagy R, Fazekas I (szerk.): IV. Magyar Földrajzi Konferencia. 618 p. Debrecen, 2008.11.14-15. 170-177. (ISBN:978-963-06-6004-4)

Pajtókné Tari I. – Kiss B. – Ütőné Visi J. – Mika J., 2012: A klímaváltozás oktatása az általánostól a doktori iskoláig. In: Nyári D (szerk.) Kockázat - Konfliktus - Kihívás: A VI. Magyar Földrajzi Konferencia, a MERIEXWA nyitókonferencia és a Geográfus Doktoranduszok Országos Konferenciájának Tanulmánykötete. 1059 p. Szeged, 2012.09.05-07. *pp. 1115-1127.* (ISBN:978-963-306-175-6)

Pajtókné Tari I., 2012: A klímaváltozás oktatásának lehetőségei a földrajztanításban. In: Mika J, Dávid Á, Pajtókné Tari I, Fodor R (szerk.): HUNGEO 2012: Magyar Földtudományi Szakemberek XI. Világtalálkozója konferenciakötet. 366 p. Eger, 2012.08.20-25, *pp. 345-351.*(ISBN:978-615-5297-09-0)

CoT: *A klímaváltozás (C)* tartalmi ismeretei bővítésének *(o) elérése tudásátadással (T)*

Kiss B., 2012: Measuring pupils' knowledge on climate change in two elementary schools. In: Berghauer S, Dnyisztrjanszkij M, Fodor Gy, Gönczy S, Izsák T, Molnár J, Molnár D. (szerk.): Social geographical challenges in the Eastern Central Europe of the XXI. Century: Beregszász, Ukrajna, 2012.03.29-30. *pp. 288-293.* (ISBN:978-617-596-066-0)

Makra L. – Mika J. – Szentpéteri M. – Unger J., 2011: Nagyvárosaink légszennyezettsége és hősziget-hatása a klímaváltozás tükrében. *A Földrajz Tanítása: Módszertani Folyóirat* 19:(1) *pp. 3-13.*

Mika J. – Dávid Á. – Pajtókné Tari I., 2009: A Földrajz nEtSZKÖZKÉSZLET bővítése a Kárpát-medence éghajlat- és környezet-történetével. In: Frisnyák S, Gál A

(szerk.): A Kárpát-medence környezetgazdálkodása: az V. Tájföldrajzi Konferencia előadásai. 559 p. Szerencs, 2009.04.03-04. *pp. 407-417.* (ISBN:978-963-9909-12-0)

Mika J. – Kiss B. – Pajtókné Tari I., 2011: A klímaváltozás sztereotípiái. Természet Világa 142:(6) *pp. 244-247*

Mika J. – Pajtókné Tari I., 2012: Az Eszterházy Károly Főiskola Földrajz Tanszéke oktatási és kutatási tevékenységének meteorológiai kapcsolódásai. In: Pongrácz R, Mészáros R et al (szerk.): Meteorológiai kutatások és oktatás hazai felsőoktatási intézményekben (Egyetemi Meteorológiai Füzetek; 24.) 147 p. Bogács, 2012.08.27-29. *pp. 43-49.* (ISBN:978-963-284-186-1)

Mika J. Kiss B. – Pajtókné Tari I., 2010: A klímaváltozás jelenségének sztereotípiái. Társadalmi jelenségek és változások. Komárno, 2010.09.06-07. *pp. 561-570*

Pajtókné Tari I. – Ivády A. – Mika J., 2009: A Földrajz nEtSZKÖZKÉSZLET bővítése az éghajlatváltozással, valamint az éghajlatváltozásnak a szőlőtermesztésre gyakorolt hatásával. In: Puskás J (szerk.) 1. Szőlő és Klíma Konferencia. Kőszeg, 2009.04.24-25 CD-ROM *pp. 1-8.*

Pajtókné Tari I. – Mika J. – Utasi Z., 2011: Satellite observations for education of climate change. In: Air and water components of the Environment. Cluj-Napoca, Romania, 2011.03.18-19. *pp. 122-130.*

Ütőné Visi J. – Pajtókné Tari I. – Dávid Á. – Kajati Gy. – Mika J., 2009: Az EKF Földrajz Tanszékének hozzájárulása a klímaváltozás megjelenítéséhez a köz- és a felsőoktatásban. In: Pajtókné Tari I. – Tóth A. (szerk.): Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés. 460 p. Eger, 2009.10.15-17 *pp 410-418* (ISBN:978-963-9894-29-7)

Ütőné Visi J. – Pajtókné Tari I. – Kiss B. – Konczné Jobbágy E. – Mika J., 2012: Oktatási segédlet a klímaváltozás szakköri feldolgozásához földrajztanároknak. In: Lóczy D (szerk.) Geográfia a Kultúra Fővárosában I.: az V. magyar Földrajzi Konferencia természetföldrajzi közleményei. (Geographia Pannonica Nova; 13.) 303 p. Pécs, 2010.11.04-06. Publikon Kiadó, *pp. 13-14.* (ISBN:978-615-5001-67-3)

SbE: ***A fenntartható energiahasználat (S) alapján tantárgyi célok (b) módszertani lehetőségei (E)***

Kovács E. – Kiss B. – Ütőné Visi J., 2013: Megújuló energiák oktatási vonatkozásai – energiatudatossá nevelés az iskolában. In: Pajtókné Tari I. – Tóth A. (szerk.): Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés, 2013: 242 p. Eger, 2013.10.10-12. *pp. 220-224* (ISBN:978-615-5297-11-3)

Mika J. – Kiss B. – Kovács E. – Rázsi A., 2013: A megújuló energiaforrások néhány oktatási vonatkozása. In: Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben, Pécs, 2013.04.04-06. pp. 117-131.

Mika J. – Pajtókné Tari I., 2012: "Környezet nevelés és tudatformálás" könyv és doktori program Egerben. In: Mika J. – Dávid Á. – Pajtókné Tari I, Fodor R (szerk.):

HUNGEO 2012: Magyar Földtudományi Szakemberek XI. Világtalálkozója. Eger, 2012.08.20-25. pp. 340-350. (ISBN:978-615-5297-09-0)

Mika J., 2014: Energiatudatosságra nevelés az EKF Földrajz Tanszék kiadványaiban. In: Kovács Pálffy P. – Cserny T. – Krivánné Horváth Á. (szerk.) Hungeo-2014 Magyar Földtudományi Szakemberek XII. Világtalálkozója. Debrecen, 2014.08.20-24. pp. 288-292. (ISBN:ISBN 9789638221-53-7)

Pajtókné Tari I. – Mika J. – Kiss B. – Kovács E. – Rázsi A. – Barabás J. – Patkós Cs. - Ütőné Visi J., 2012: A megújuló energiaforrások oktatásának néhány aspektusa. *Collegium Geographicum* (különszám) *pp. 105-112.*

Pajtókné Tari I. – Mika J., 2014: Fenntarthatóság és kockázatok tudatosítása: Elektronikus jegyzet, Geográfus MSc hallgatók számára. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2014. *200 p.*

Rázsi A. – Kovács E. – Apró A., 2013: Környezeti tudatformálás az óvodától a középiskoláig. In: Pajtókné Tari I. – Tóth A. (szerk.): Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés, 2013: 242 p. Eger, 2013.10.10-12. *pp. 231-236.* (ISBN:978-615-5297-11-3)

SbT: ***A fenntartható energiahasználat (S) iránti érdeklődés alapján szaktárgyi célok (b) elérése tudásátadással (T)***

Mika J. – Kovács E. – Rázsi A. – Buránszkiné Sallai M., 2013: Az erőforrás- és kockázatkezelés tudományos kihívásai. In: Füzesi I. – Puskás J. (szerk.): XII. Természet-, Műszaki és Gazdaságtudományok Alkalmazása Nemzetközi Konferencia, Szombathely, 2013.05.11 *pp. 14-24.* (ISBN:963 9290 69 6)

Pajtókné Tari I., 2013: A megújuló energiaforrások néhány földrajzi vonatkozása. In: Frisnyák S. – Gál A. (szerk.) Kárpát-medence: természet, társadalom, gazdaság. 556 p. Szerencs, 2013. 04.10-12, *pp. 419-432.* (ISBN:978 615 5097 61 4)

SoE: A fenntartható energiahasználat (S) tartalmi ismeretei bővítésének (o) módszertani lehetőségei (E)

Kiss B., 2014: A megújuló energiaforrások témakörének megjelenése a természetismeret és a földrajz tankönyvekben. EDU Szakképzés És Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat N. 2: *pp. 45-53.* (2014)

Pajtókné Tari I. – Barabás J. – Kiss B. – Mika J., 2012: A megújuló energiaforrások oktatásának frissítése internetes ismeretekkel. In: Mesterházy Beáta (szerk.): XI. Természet-, Műszaki és Gazdaságtudományok Alkalmazása Nemzetközi Konferencia. Szombathely, 2012.05.19 CD-ROM, *8 p.* (ISBN:9-639290-69-6)

Pajtókné Tari I. – Kiss B. – Ruszkai Cs. – Mika J., 2011: A megújuló energiák internetes forrásainak felhasználása a földrajzoktatásban. In: II. Környezet és Energia Konferencia előadásai. Debrecen, 2011.11.25-26. *pp. 310-316.*

SoT: ***A fenntartható energiahasználat (S)*** **tartalmi ismeretei bővítése** ***(o) tudásátadással (T)***

Kertész Á., 2011: A környezetkímélő mezőgazdaság szerepe a környezettudatos energiafogyasztásban. In: Szabó Valéria – Fazekas István (szerk.). II. Környezet

és Energia Konferencia. 395 p. Debrecen, 2011.11.25-26. *pp. 245-250.* (ISBN:978-963-7064-27-2)

Mika J. – Kertész Á., 2014: Hagyományos és megújuló energiaforrások: kihívások és tendenciák. EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat 4:(2) *pp. 53-63* (2014)

Mika J. – Pajtókné Tari I. – Ruszkai Cs. – Kiss B., 2011: A földrajzoktatás új fejezete: a megújuló energiaforrások. In: Tasnádi P. (szerk.): Természettudomány tanítása korszerűen és vonzóan: motiváció, tehetséggondozás, tanárképzés. Budapest, 2011.08.23-25. 744 p. *pp. 452-456.* (ISBN:978-963-284-224-0)

Mika J., 2014: Energetikai tárgyú kiadványok az EKF szerzőitől (2011-2014). In: Kóródi T. – Sansumné Molnár J. – Siskáné Szilasi B – Dobos E. (szerk.): VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa 799 p. Miskolc, 2014.09.01-04 *pp. 413-420.* (ISBN:978-963-358-063-9)

Pajtókné Tari I. – Patkós Cs. – Mika J., 2013: A megújuló energiaforrások oktatása és kutatása Egerben. In: Pajtókné Tari I. (szerk.): Fiatalok megújuló energiákkal. EKF Földrajz Tanszék; Agria-Innorégió Tudáscentrum; Agria Geográfia Közhasznú Alapítvány, *pp. 5-14.*

Pajtókné Tari I., 2012: A megújuló energiák internetes forrásainak rendezése. In: Berghauer S, Dnyisztrjanszkij M, Fodor Gy, Gönczy S, Izsák T, Molnár J, Molnár DI (szerk.): Social geographical challenges in the Eastern Central Europe of the XXI. century: Beregszász, Ukrajna, 2012.03.29-30. *pp. 355-362.* 1-2. (ISBN:978-617-596-066-0)

Pajtókné Tari I., 2013: A megújuló energiaforrások oktatása és kutatása az EKF Földrajz Tanszékén. In: Pajtókné Tari I. – Tóth A. (szerk.): Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés, 2013: 242 p. Eger, 2013.10.10-12. *pp. 109-114* (ISBN:978-615-5297-11-3)

Patkós Cs. – Mika J., 2014: A nap- és a szélenergia oktatása és népszerűsítése Egerben. In: Dobi I. (szerk.) Nap- és szélenergia kutatás és oktatás. Budapest, Magyarország, 2014.05.29 OMSZ, *CD-ROM 7 p.*

Patkós Cs., 2014: A megújuló energiaforrások oktatása az Eszterházy Károly Főiskolán. Edu Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat 4:(2014/2) *pp. 64-75.*

ABSTRACT

The system of the methodological research quoted in the heading is consisted of three aspects with two possible alternatives, i.e. altogether eight research areas. The aspects are: (i) Climate change or energy consumption is the topic; (ii) does the study teach theses of this topic, or the topic is used to support other themes; (iii) the pedagogical activity is expressed to transfer pieces of knowledge, or to achieve other educational objectives. Our study provides four examples, related to the latter two aspects, for the energy sustainability, only. In description of the above classification, 45 publications by the workshop in Eger are also referred and listed. Brief history and further plans of the research group are also provided in the paper.

Prof. Dr. Mika János
egyetemi tanár
Eszterházy Károly Főiskola
mikaj@ektf.hu

II. TÖRTÉNETI ÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK

Ian Grosvenor

TEREK, ÉRZÉKEK, ÉRZELMEK ÉS OKTATÁS – EGY NEVELÉSTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉS

SPACES, SENSES AND EMOTIONS IN EDUCATION: A HISTORICAL PERSPECTIVE

Milyen is volt valójában a múlt? E kérdés a történeti munka központi kérdésének tűnik a nem szakmabeliek számára. Ugyanakkor a történetírás hosszú történelme során viszonylag új keletű az a nézet, hogy a történelem teret nyithat egy másik kor hétköznapjainak megismeréséhez. Újító szándékú történész körökben csak az elmúlt négy évtizedben vetődött fel az a kérdés: *Milyen is volt a múlt valójában?* E. P. Thompson angol marxista történész programadó felhívása nyomán – „the enermous condescension of the prosterity" –, e történészek tudatosan szentelték munkájukat a hétköznapi emberek egykori életének, rekonstruálva gondolataikat, emlékeiket, érzelmeiket és érzéki benyomásaikat (Thompson 1968).[1]Ez az irányzat, mely szenvedélyesen kereste a hétköznapi élet nyomait, valamint elismerte és méltósággal ruházta fel a jelentéktelennek tűnő történelmi eseményeket heves vitákat váltott ki a neveléstörténet területén is. E vita meghatározó alakja Harold Silver1992-ben megjelent esszéjében (Knowing and not knowing in the history of education) kritikusan megállapítja: „Nehéz elhinni, hogy a történészek a történelem folyamán alig fordítottak figyelmet az osztályteremnek. A tanterem atmoszférája, kultúrája és benne kialakuló viszonyok elkerülték a történelemtudósok figyelmét" (Silver 1992:105).[2] Silver észrevétele egy olyan korból származik, ahol az oktatási és iskolarendszert tárgyaló publikációk jelentős része úgy tekintett az osztályteremre, mint a rendszer egy fontos alapelemére. Más szóval a korabeli szakmai közvélemény elismerte a tanterem jelentőségét, azonban hiányzott az egykori tantermek kultúrájának, gyakorlatainak, a bennük konstruálódó jelentésnek és az ott átélt élményeknek a szisztematikus feltárása. Silver vitaindító kritikája nyomán az elmúlt húsz évben a témában számos tudományos munka született. E munkák vagy a historiográfia módszertani vitáiból táplálkoztak vagy egykori dokumentumok, képek és önéletrajzi visszaemlékezések diskurzuselemzései.[3]

---

[1]E. P. Thompson, The Making of the English Working Class. Harmondsworth: Pelican Books, 1968, 13.
[2]Harold Silver, 'Knowing and not knowing in the history of education', History of Education, 21, 1, 1992,
[3]Lásd. Kate Rousmaniere, City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective. New York: Teachers' College Press, 1997; Kate Rousmaniere, Kari Dehli and Ning de Conick-Smith (eds.) Education and Moral Regulation: A Social History of Schooling.: London: Routledge 1997; I. Grosvenor, M. Lawn and Kate Rousmaniere (eds.) Silences and Images. The Social History of the Classroom, New York: Peter Lang, 1999; Marc Depaepe et al, Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools, Belgium, 1880-1970. Leuven: Leuven University Press, 2000; Ian Grosvenor and Martin Lawn (eds) 'Ways of Seeing Education and Schooling: Emerging Historiographies', History of Education, 30,

Nem kétséges, hogy e művek jelentős részben hozzájárultak ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a modern iskoláztatás megélt valóságához. A kihívást, mint mindig a történészek számára, a hozzáférhető források jelentették. Az utóbbi évek újszerű neveléstörténeti megközelítéseiben tanúi lehetünk visszaemlékezések, vizuáliák és reáliák olyan kreatív alkalmazásának, amely közelebb visz az egykori tanulók és tanárok személyes élményeihez. Maga a vágy, hogy megértsük, *'milyen volt ténylegesen a múlt'*, megkérdőjelezte a bevett történészi gyakorlat forrás fogalmát, rávilágítva a tudástermelés és fogyasztás sajátosságaira, valamint a visszaemlékezések esetlegességére.

1. TEREK ÉS OKTATÁS

Egyre több történész szentelt figyelmet az egykori iskolák és tantermek tereinek feltárva, hogy az oktatás tereit miként alakították 'rendeltetésszerűen' ki, avagy a tárgyi 'technológiák' megváltoztathatatlan adottságai' miként írták át az iskola funkcióját. Technológiaként e helyen egyszerre értünk egy adott cél elérése érdekében működő komplex tárgyi valóságot és a hozzá tartozó társadalmilag konstruált elveket, elvárásokat, folyamatokat.[4] E cél, melyet az adott tárgyi 'technológia' hivatott elérni Thomas Markus (1996) szerint, nem más, mint a társadalmi kontrol:

> „…Az építési tervekbe a [rend és fegyelem] elveit tudatosan adaptálták és tervszerűen beépítették. Ennek megfelelően került az oktatási tér a berendezéssel és az oktatási eszközökkel kialakításra. Legkifejezőbb az emberi test fegyelmezési technikáinak megvalósulása ezekben a terekben egészen a legapróbb gesztusokig, a tekintet irányításáig."[5]

A kialakított terek pedagógiai technikái és fegyelmezési gyakorlatai hozzájárultak a társadalmi kontrol és a hatalom technológiájához. A modern tanterem, ahogy arra David Hamilton rávilágít, tanáraival, berendezésével, oktatási eszközeivel és tankönyveivel a tömegkultúra hatékony eszközévé kívánt válni.[6] Az órarend, az óra és a csengő uralta a tanárok és a tanulók munkáját, és szabályozta a tanítási nap kezdetétől az ismételt eseményeket, feladatokat, cselekvéssorokat a tanév minden egyes hetében, az oktatás teljes időtartamán át. Az iskola szisztematikusan végrehajtott tevékenységek sorozatává vált.

2, 2001; Martin Lawn and Ian Grosvenor (eds.) Materialities of Schooling. Oxford: Symposium Books, 2005; Agustin Escolano Benito (ed.) La cultura material de la escuelaBerlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007; ElsieRockwell, Hacerescuela, Hacer Estado. La Educación Posrevolucionara vista desde Tlaxcala Michoacan: CIESAS, 2007; Thomas S. Popkewitz (ed.) Rethinking the History of Education New York: Palgrave Macmillan, 2013.

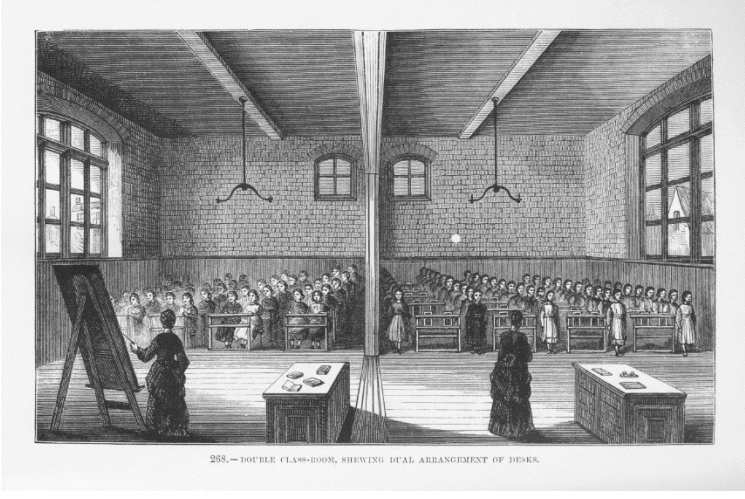
[4]Martin Lawn, 'Designing Teaching: the Classroom as Technology' in Grosvenor, Lawn and Rousmaniere, Silences and Images, 75.

[5]Thomas Markus, 'Early Nineteenth Century School Space and Ideology' in Paedagogica Historica, xxx, 11, (1996) 12 – Eredetiből fordította ford.

[6]David Hamilton A Theory of Schooling Lewes: Falmer Press, 1989.

1. ábra

2. ábra

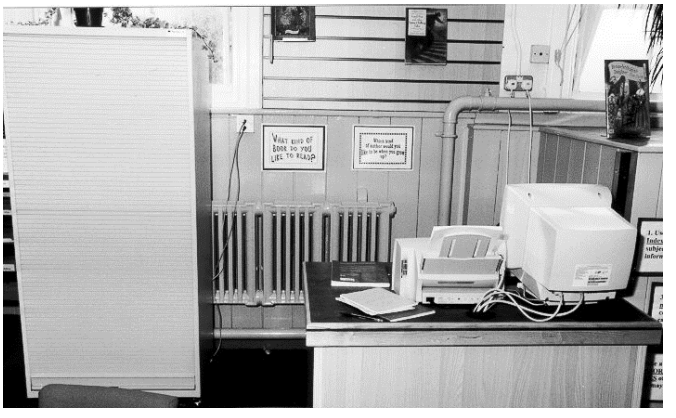


Az építési tervek, és az iskola, éves beszámolói alapján lehetővé vált e hatalmi technológiák rekonstruálása, valamint azoknak az értékeknek, és egykori iskolai rutinoknak az azonosítása, amelyek e hatalmi technológiák alapjául szolgáltak.
Az iskolaépületek, mint a történeti változások és a térhasználat hírnökei magukban rejtenek egykori oktatási gyakorlatokat és irányelveket. Az oktatás e helyszíneit a tervektől eltérő iskolai térhasználat, az átépítések, a nemzeti és helyi szabályozások folyamatosan alakították.[7] E gazdag történeti forrásanyag napjainkban alig

[7]Lásd Ian Grosvenor and Martin Lawn (1999) 'Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces – Towards a New Archaeology of Urban Education', PaedagogicaHistorica25, 2, 1999, . 381-393 and Ian

feldolgozott. A történeti diszkontinuitások, kézenfekvők mikor egy-egy pedagógiai diskurzus a térben tárgyi kifejeződést nyer. Például a népjóléti adatok gyűjtése és az iskolai eredményesség dokumentálása megnövelte a papírhasználatot, ami az iskolai térben a dokumentumok rendszerezésére alkalmas szekrények, mappák, raktárak megjelenéséhez vezetett. Mindez olyan helyzetet idézett elő, hogy iroda felszereléssel foglalkozó cégek más szektorokban bevált megoldásokat kínáltak az iskoláknak. Ugyanígy a csoport és projektmunka elterjedése nyomán megnőtt a fénymásolásra az igény. Megjelentek a fénymásolók és azok a terek, ahol a fénymásolatokat használni és tárolni lehetett.[8] Napjainkban pedig az új információs és a kommunikációs technológiák elterjedése formálja át a 'megszokott munka mentet, valamint a hagyományos tanítási és tanulási módszereket'.[9] Miközben az iskolai beszámolókat olvasva követhetőek az oktatási tér történelmi változásai továbbra is igaz, hogy a reform pedagógiatörekvései és az egyéni kezdeményezések ellenére a tanterem térbeli sajátságai, a tanítás időbeosztása, a tananyag korosztályonkénti szerveződése a történelem folyamán alig változott.

3. ábra



Az iskolai terek változásának elemzése az utóbbi időben kiegészült olyan neveléstörténeti munkákkal, amelyek a múlt másképp nem hozzáférhető viszonyait e tanulási terekben megélt érzéki benyomásokon keresztül kívánják bemutatni és megérteni.[10]

Grosvenor and Martin Lawn, '"When in doubt preserve": Exploring the traces of teaching and material culture in English schools', History of Education, 30, 2, 2001, 117-129.

[8]Lásd Martin Lawn, 'Designing Teaching', op.cit., 63-82.

[9]Catherine Burke, Ian Grosvenor and Björn Norlin,'Entwining Visuality and Spatiality in Educational Research' in Catherine Burke, Ian Grosvenor and Björn Norlin (eds.) Engaging with Educational Spaces. Umeå: Umeå Studies in History and Education, 2014, 12.

[10]See, Catherine Burke and Ian Grosvenor, 'The Hearing School: an exploration of sound and listening in the modern school', Paedagogica Historica, 47, 3, 2011, 323-340; Ian Grosvenor, 'Back to the future or towards a sensory history of schooling', History of Education, 41, 5, 2012, 675-87; Patrick Milewski, 'Medico-science and school hygiene: a contribution to a history of the senses in schooling', Paedagogica

2. ÉRZÉKI BENYOMÁSOK AZ OKTATÁSI TÉRBEN

A táblát figyelő tanulót számtalan „külső benyomás éri (fény, iskolapad, jelek), ki van téve különböző diszkurzívan kialakított sémáknak (házirend, szabályok, normák, szóbeli és írásbeli elvárások), valamint önön saját fiziológiás sajátságainak (kéz, szem, retina, látóideg, agyi látásközpont)".[11] Az iskolával szemben támasztott higiéniai elvárásokat összegző kézikönyvek érzékletesen bemutatják, hogy a tömegoktatás miként alakított ki egy olyan gyermekképet, ahol a látás és láthatóság központi kategóriává vált. A „tökéletes szem", az egyik kézikönyv állítása szerint, „nem csak önmagában kívánatos, hanem a test szimmetrikus és megfelelő fejlődésének jele". A tanteremet e kézikönyvek egy olyan térként értelmezték, ahol a látó funkciók"egészségesen megerősödhetnek, hogy ellenállhassanak az iskola utáni élet negatív élményeinek, benyomásainak".[12] A nem megfelelő megvilágítás, az iskolapadok rossz kialakítása, az írás rossz beidegződése, rossz minőségű papír azonban olyan osztálytermi környezetet alakíthat ki, amelyek ellehetetlenítik a látás kívánatos fejlődését. A látás, a reakció idő, a figyelem és a kimerültség összefüggéseit vizsgáló művek a XIX. század neveléstörténeti munkáiban rendkívül népszerűek.[13]
Az oktatási környezet, az oktatás technológia és a látás összefüggéseit feltáró munkák gyakran kitértek arra is, hogy a hallgatók kedélyállapotát és viselkedését hogyan befolyásolja a fény intenzitása és a szín hőmérséklet. Amy Ogata kiváló elemzésében rámutat arra az érdekes tényre, hogy Darell Boyd Harmon kutatásai nyomán, aki az 1940-es évek tantermeinek természetes megvilágítottságát vizsgálta, miként változott meg az osztálytermi fény, szín és bútorzat. Harmon azzal a szilárd meggyőződéssel kezdett kísérleteibe, hogy a tantermek optimális megvilágítottsága csökkenti a tanulók kimerültségét. Azt a „megfelelő fényerőt" kívánta azonosítani különböző kialakítású osztálytermekben, amely egyszerre segíti elő „a terem teljes vizuális mezejének" megragadását, és egyben a „lokalizált helyi látást". Kutatásai azzal a felfedezéssel zárultak, hogy a bal váll mögül jövő fény a testtartás és a látás számára előnytelen. Kimutatta, hogy a vizuális környezet javítása érdekében figyelmet kell fordítani az osztályterem érzékelhető tárgyi felszínének. Ennek megfelelően javaslatot tett arra, hogy a tábla ne fekete, hanem sárgás-zöld legyen, az iskolapad pedig, eltérően az addigi gyakorlat sötét barna tölgyfa árnyalatától, kövesse a természetes fa színét és erezetét.[14]

Historica, 50, 3, 2014, 285-300; Annemieke van Drenth, 'Sensorial experiences and childhood: nineteenth-century care for children with idiocy', Paedagogica Historica, 51, 5, 2015, 560-578.

[11]Chris Otter, The Victorian Eye. A Political History of Light and Vision in Britain, 1800-1910 Chicago: Chicago University Press, 2008, 246.,Ibid., 46.

[12]Edward Hope and Edgar Browne, Manual of School Hygiene (1901) quoted in Otter, Victorian Eye, 43.

[13]Jonathan Crary, Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century. Cambridge, MA: MIT Press, 1990, 85.

[14]Amy Ogata, 'Building for Learning in Postwar American Elementary Schools', Journal of the Society of Architectural Historians, 67, 4, 2008, 578-79. See, also Robin Mckie, 'Mood lighting in the classroom helps pupils become brighter', The Observer May 5th, 2011, 15; Ian Grosvenor, '"The Art of Seeing": Promoting Design in Education in 1930s England', PaedagogicaHistorica, 41, IV & V, 2005, 517; Kevin Myers, 'Image, Inner Eye and T. C. Horsfall's Schools' Picture Loan Scheme' in Ulrike Mietzner, Kevin

Az osztályterem tárgyi felszíne az iskolai épített környezet akusztikáját is befolyásolja. A tanárok mindig is keresték azokat az eszközöket, amelyekkel kizárhatóak azok a nem kívánatos hangeffektusok, amelyek a tanár és a tanuló közötti vokális kommunikációt megzavarják. A hang effektusok egy része az iskola hétköznapi ritmusának következménye:

> „A csengő éles hangja visszavonhatatlanul jelezte az órák és szünetek kezdetét és végét. A csengő hangszíne és időtartama soha sem változott, és mégis mennyire más hangja volt az év első becsöngetéskor és a tanév utolsó kicsöngetésekor. E különbség talán jobban érthető, ha fellebbentem azt az egyre gyarapodó fátylat, melyet hét iskolai évem szőtt minden egyes iskolában töltött napom köré. Télen, a lámpák még égtek, amikor a csengő megszólalt. Mindez azonban oly kevés megnyugvást és otthonosságot kínált, mint mikor a fogorvosi lámpa bevilágít a páciens szájába a beavatkozás előtt. Két felzendülő csengőhang jelezte a szünet közeledtét. A második a csengetés hallatán érezhetővé vált, hogy a folyosót perceken belül ellepi az egyik ajtótól a másikig vonuló, csoszogó, felszabadultan beszélgető tömeg, és a szűk lépcsőház faltól falig megtelik. Utáltam a lépcsőfeljárót, azt az érzést, amint a horda közepén, a vádlik és lábfejek erdejében felfelé tolakszom, miközben védtelenül ki vagyok szolgáltatva a hozzám nyomuló testek kellemetlen testszagának.”[15]

Walter Benjamin egykori berlini iskolaéveinek „hangjai”és az iskola akusztikájának ábrázolása alátámasztja korábbi vélekedésünket a tér struktúrája és a társadalmi ellenőrzés közötti összefüggésről. Ugyanakkor okosan figyelmeztet arra is, hogy az iskolai hétköznapok nem-vokális, nem-emberi, háttér zajai, akárcsak az iskolai csengő rendkívül sokat mondóak.[16] Ezekre a hangokra élénken emlékeznek a gyerekek, e hangok strukturálták tanítási napjaikat. E hangok a pedagógiai apparátus rutinjának részeként a gyerekeket az iskolai kultúra alanyává, tanulóvá formálták. Valamint a fegyelmezés eszközével felkészítették őket a munka rendezett világára. Maga a csend is fegyelmezési eszköznek tekinthető. Ester Boman tanulmánya bemutatja azt a folyamatot mely során az „iskolázott” gyermek elsajátítja, miként nyomja el közlési kényszerét és beszéljen olyan helyzetekben, amikor nincs mondanivalója.[17]
Benjamin visszaemlékezésében a hangok mellett a tanteremi események átélésében fontos szerepet játszanak a szagok. A szaglás és a viselkedés tanulmányozása az amerikai iskola-történetírásban komoly hagyományokra tekint vissza. Az érzéki

---

Myers and Nick Peim (eds). Visual History. Images of Education Bern: Peter Lang, 2005, particularly 47-49.

[15]Walter Benjamin, ‘A Berlin Chronicle’ (1932) in Walter Benjamin One-Way Street and Other Writings translated by Edmund Jephcott and Kingsley Shorter. London: Verso, 1979, 338. – Eredetiből fordította ford.

[16]M. M. Smith, Sensory History. Oxford: Berg, 2007,41.

[17]JoakimLandahl, ‘The sound of authority: The rise and fall of the silent school,’ Scandia 2011:1 and translated into English by Charlotte Merton, see http://www.tidskriftenscandia.se/sites/default/files/Landahl.pdf

benyomások tárgyalása a híres 1954-es Brown vs. Legfelsőbb Bíróság ügyben a jogi érvelés meghatározó részét képezte. E precedens értékű per után döntés született az iskolák kötelező integrációjától. A szaglás és az emberi rasszok „meglepően hosszú és mély történelmét"Mark Smith tárja elénk:

> „A fehér amerikaiak és különösképpen a déliek között egyre határozottabb igény fogalmazódott meg a különböző emberi rasszok szaglás alapján történő azonosítására. Mindez a feketék emberi mivoltának megkérdőjelezését és a fehér faj felsőbbségtudatának alátámasztását szolgálta volna. A nemzet történelmét számos a feketék testszagára vonatkozó pikáns megjegyzés gazdagítja és e sztereotípiák csak néhány fehér embert hagytak hidegen."[18]

Miközben különböző társadalmi osztályokban sokan másképp gondolkodtak Smith klinikai eszközökkel igazolta, hogy a „feketék szaga" pusztán kulturális konstrukció. Végső konklúziója alapján: „ahogy a szagokat érzékeljük, átalakítjuk vagy manipuláljuk saját érzékszervünknek lényegesen fontosabb szerepe van, mint annak a testnek,amely kémiailag kibocsátja e vegyületeket."[19] Mivel az eltérő 'emberi fajok' létezése társadalmi konstrukciónak bizonyult, tudományosan nem igazolható, hogy a 'fajok' közötti különbségek szaglószerveinkkel érzékelhetők.

A mód, ahogyan érzékelünk adott helyek és korok függvénye, az észleleteinknek tulajdonított jelentések eltérnek egyes korokban. Ha ténylegesen közelebb szeretnénk kerülni ahhoz, hogy '*milyen is volt a múlt valójában'*, akkor az egykori iskolák érzéki benyomásainak feltérképezésén túl azt is meg kell értenünk, hogy az egykori tanárok és diákok ezeket a benyomásokat miként észlelték és milyen jelentést tulajdonítottak neki. Meg kell értenünk, hogy az érzéki benyomások mennyiben voltak szellemiek és testiek, anyagi vagy absztrakt természetűek, és hogyan közvetítődtek az egyén és az iskolai környezet között. E kérdésekre a modern kor iskoláiban dokumentumfilmek elemzésével válaszolhatunk legadekvátabban.

A dokumentumfilm a XX. század iskolatörténetével foglalkozó történészek számára az egyik leggazdagabb és alig feldolgozott forrásanyag.[20] A dokumentumfilmben egyszerre láthatjuk és hallhatjuk a múlt egy szerkesztett változatát. A „Thursday Child" című dokumentumfilm (1954) például, halláskárosult és süket gyerekek iskolaéletét mutatja be (Royal Schoolforthe Dea fin Margate, England). E film elnyerte a „legjobb dokumentumfilm" akadémiai elismerést a korabeli filmek közül. A filmen ábrázolt gyerekek nagy nehézségek árán, gyakorlatok és játékok segítségével megtanulják, hogy mit jelentenek a szavak, gyakorolják a szájról olvasást és végül megtanulnak beszélni. A húszperces film során az egyetlen hang a narrátoré, ahogy a kamera követi a gyerekek

[18]Mark M. Smith, 'Making Scents Make Sense. White Noses, Black Smells, and Desegregation', in Peter N. –Eredetiből fordította Ford. Stearns (ed.) American Behavioral History. New York: New York University, 2005, 183

[19]Ibid., 184.

[20]The British Academy in 2009-10 funded a series of research seminars on 'Documentary Film and Educational Research' and the results were published in 'Education in Motion: Producing Methodologies for Researching Documentary Film on Education' Paedagogica Historica, 4, 47, 2011.

hangtalan felfedezőútját a zajtalan osztályteremben. A film középpontjában az osztálytermi tárgyak megérintése áll, ahogy a gyerekek felfedezik környezetük tárgyainak milyenségét, és a „csend falait áttörve" rájönnek, hogyan nézhetnek ki a hangok.[21] A film során szemtanúi lehetünk annak, ahogy a gyerekek megtanulják kezelni saját kitaszítottságukat a hangokkal teli világból. A nézők megtapasztalhatják az iskolát olyan szemszögből, ahogy az a hallássérült gyerekek számára megmutatkozik.[22]

3. ÉRZELMEK AZ OKTATÁSI TÉRBEN

A tanulók emocionális emlékei a tanulásról és a tanárok emlékei a tanításról tudományosan nehezen kutatható terület. Az oral history, a biográfia és az emlékezet kutatásterületén számos mű született, mely az egykori tanárok és diákok visszaemlékezéseit kívánta megragadni. Azonban fontos figyelembe vennünk, hogy a szóbeli visszaemlékezések, önéletrajzi monológok egyszerre valósak és fiktívek. Az események az elbeszélés jelenét követve, a jelen időhorizontjából, retrospektívan bomlanak ki. Az elbeszélő vagy a visszaemlékező felnőtt érintett az elbeszélt egykori gyermek által. Következésképp a történet struktúrája olyan életet tükröz, ami szükségképpen vezetett a jelen eseményeihez, amit nem lehetett volna akár másképp is leélni.[23]Továbbá az iskola sajátos társas és pszichés környezete miatt, a gyerekkori visszaemlékezések jelentős részében az elbeszélők a tanulás hiányát, a tantermi frusztrációt, az átélt megaláztatást túlhangsúlyozzák. Az alábbi visszaemlékezések hűen tükrözik a narratívák e sajátságait.

> „Ahogy szenvedélyesen belemártottam a tollam a tintába és a tollat a papírra helyeztem, a papírlap közepén egy hatalmas tintafolt éktelenkedett. Miss Read rettenetes haragra gerjedt, a rendbontást ütlegeléssel díjazta, és ami ennél is rosszabb volt, az egész osztály szeme láttára széttépte a könyvem egy lapját. Elfutott a szégyen és a zavarodottság. Soha nem tudtam neki megbocsátani. Az ő osztályában alakult ki bennem az a félelem és gyűlölet, amit mindig is éreztem az iskolával szemben. Néha fizikailag is rosszul voltam, hiszen

[21]The phrase is from the narration. The film can be found in the documentary collection Shadows of Progress. Documentary Film in Post-War Britain 1951-1977. London: British Film Institute, 2010. It can also watched online at https://www.youtube.com/watch?v=9xIbSI1RRPg

[22]Kinematograph Weekly, 3 March 1955, 30

[23]Lásd például Peter Cunningham, 'Narrative and Text: Women, teachers and Oral History', History of Education, 29, 3, 2000, 273-80; Peter Cunningham and Philip Gardner, Becoming Teachers. Text and Testimonies 1907-1950. London: Woburn Press, 2004; Ivor Goodson, Shawn. Moore and Andy Hargreaves, 'Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning', Educational Administration Quarterly, 42, 2, 2006, 42-61.

> számtalan apró támadásnak voltam kitéve a menekülés legkisebb reménye nélkül."[24]
> „ Néhány tanár dühöngött, ha a füzetek nem megfelelően voltak bekötve, mások semmiségekért szigorúan bűntettek csakhogy mondjuk suttogásért megüthessenek egy-egy gyereket. Szemtanúja voltam ezeknek az eseményeknek. Annak, ahogy hangos szidalmazás közben könyvek és füzetek záporoznak, amit az osztály csendes beletörődéssel követ. Istennek hála soha nem kerültem azok közé, akiket közszemlére tettek."[25]

Az ilyen és ehhez hasonló iskolai visszaemlékezések jól ábrázolják, hogy milyen hatással volt az individuum érzelmi életére a „jól nevelt, iskolázott" gyermekké válás folyamata. Benjamin így emlékezik vissza e jellemfejlődésre:

> „Az iskolai fegyelmezés antik formáinak voltam tanúja – botozás, ültetés vagy kiültetés –, és ennek a kapcsán a félelem és az unalom mely mindig rám tört máig elkísér."[26]

Az érzelmek tanulmányozása elsősorban a kognitív pszichológia, a biológia és a pszichoanalízis területéhez tartozik, de az utóbbi időben a bölcsész és társadalomtudományok is egyre nagyobb figyelmet szentelnek e tudományterületnek. Ez részben annak is köszönhető, hogy egyre kifejezettebb kritika fogalmazódott meg napjaink társadalomelméletében, a társadalmi hierarchia és erőviszonyok olyan ábrázolásával szemben, amely a többségi domináns csoportot az ésszerűség és az objektivitás igényével ruházza fel, míg a kissebségi alárendelt csoportot szubjektívnek és irracionálisnak láttatja.[27]
Az érzelmek a történészek számára általában adott gyakorlatokhoz és kontextushoz kötött kulturális konstrukcióként értelmezhető. A kialakuló érzelmi rezsimek bizonyos kulturális megnyilvánulási formákat preferálnak, másokat elnyomnak.[28]Bár a neveléstörténeti diskurzus csak lassan és távolról követi az érzelmek területén végzett történeti kutatásokat, Noah Sobe programadó esszéjében felvázolja az érzelmek és affektusok kutatásának neveléstörténeti lehetőségeit. Sobe a tudományterület neveléstörténeti relevanciáját abban látja, hogy az érzelmek és érzelmi rezsimek természetének feltárása lehetővé teszi annak leírását, hogy a „tanárok, tanulók, gyerekek és az egyre növekvő számú oktatásügyi szakember gárda" miként élte meg,

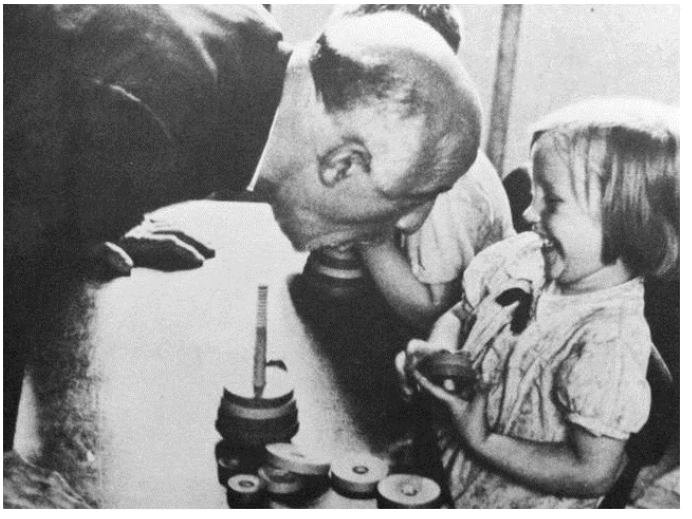
---

[24]Andrea Applebe, 'When the May is in Blossom' in J. Morris and P. Morton (eds.) *Through the Classroom Window.* Studley: Brewin Books, 1998, 23. – *Eredetiből fordította Ford.*
[25]OrhanPamuk, *Istanbul. Memories and the City* London: Faber and Faber 2005, 114-15. – *Eredetiből fordította Ford.*
[26]Benjamin, 'A Berlin Chronicle,'op.cit., 336 – *Eredetiből fordította Ford.*
[27]Jenny Harding, 'Talk about care: emotions, culture and oral history', *Oral History,* 38, 2 (2010) 34
[28]Lásd többek között Peter Stearns and Carol Z Stearns, 'Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards', *American Historical Review* , 90, 4, (1985) 813-36 and Barbara Rosenwein, 'Worrying about Emotions in History', *American Historical Review,* 107, 3, (2002) 821-45.

állt ellen vagy vett részt az iskolában működő érzelmi rezsimek kialakításában. Sobe szorgalmazta a tanári munka keretét képező érzelmi regiszter lejegyzését, az érzelmi struktúrák feltárását, amelyek egyrészt azonosíthatók az intézmények tudatos instrukcióiból, eseményeiből, másrészt tükröződnek a tanuláshoz közvetlenül nem köthető iskolai tevékenységformákban. Az érzelmek, amelyek adott neuro-kémiai folyamatokban fejeződnek ki „felvett szokásokként" foghatók fel, épp ezért hasonlóan más társadalmi és kulturális gyakorlatokhoz hosszú időn keresztül formálódnak, tanulhatók, manipulálhatók és elhagyhatók. Sobe az érzelmek kutatásának jelentőségén túl a neveléstörténet „affektív fordulatáról" beszél. Affektusokról, amelyek „megerősítik vagy ellehetetlenítik a testi aktivitást, a mély érdeklődést és az összefüggések kialakítását" a tanítási környezetben. Sobe világos összefüggést vél felfedezni az érzelmi rezsimek, a megélt élmények érzelmi színezete és az intézményi terek között.[29]

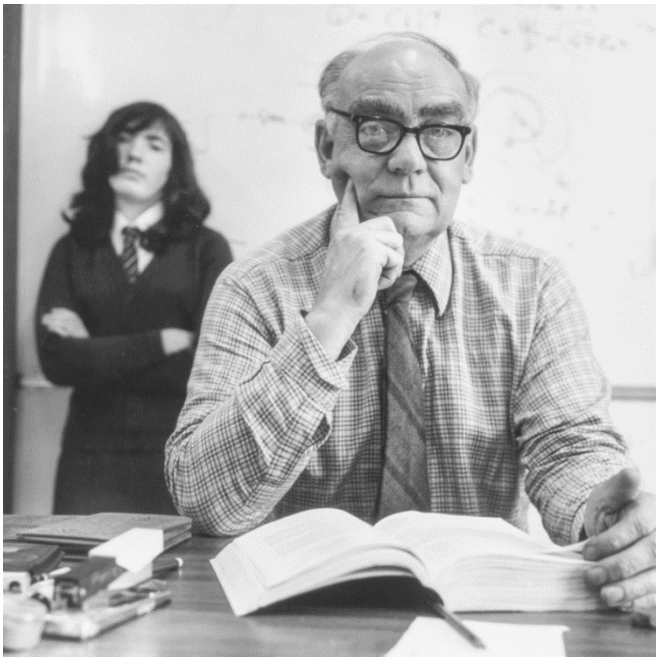
Az önéletrajzi visszaemlékezések előnyeiről és hátrányairól, mint a múlt érzelmi színezetének megragadását lehetővé tevő történeti forrásokról, már esett szó. A dokumentum és játékfilmek hűen tükrözik az érzelmi rezsimek működési elvét és diszkurzusait, illetve a tanulókra kifejtett hatást. Hasonlóképpen előfordul, hogy fényképeknek vagy fényképészeknek sikerült megörökíteniük a gyerekek arcán tükröződő érzelmeket annak ellenére, hogy a legtöbb iskolai fénykép beállított vagy passzív gyerekeket ábrázol. E források segítenek közelebb kerülni ahhoz *'milyen is volt a múlt',* átélni az iskola tereihez kötődő múltbeli élményeket, érzelmeket. Az alábbi fotókon érzelmek tükröződnek függetlenül attól, hogy a lefotózott arcok boldogságot, unalmat, vagy szükséget fejeznek ki. Mi jellemzi vajon azokat az időket, amikor a kamerák, filmek és az életrajzi elbeszélések rögzítésének technikai feltételei még nem voltak adottak?

4. ábra



[29] Noah W Sobe, 'Researching emotion and affect in the history of education,'41, 5 689-96.

5. ábra

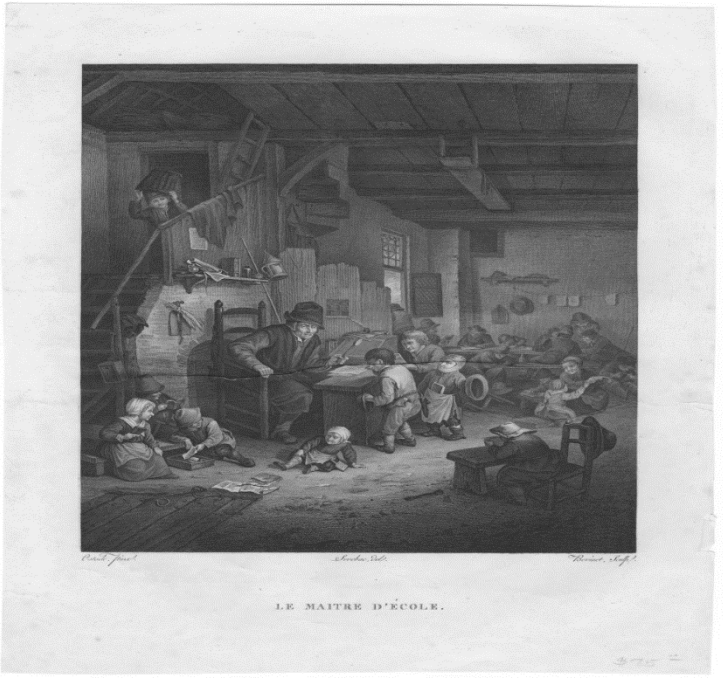


A művészettörténetet régóta foglalkoztatja, hogy egy adott hely szubjektív érzékelése miként jeleníthető meg a vásznon. Adriaen Van Ostade *Le Maitre d'École* 1662-ben festménye alapján készült rekonstrukció példa értékű ebből a szempontból. A festmény egy kínos jelenetet örökít meg, ahol egy falusi tanteremben az osztály kineveti az egyik tanulót, akit a tanári szigor könnyekre fakaszt.[30]Johan Julius Ringdahl szintén egy vidéki környezetet ábrázoló *Falusi iskola* című képén (1843), a fiatalabb tanulók odaadó lelelkesedését ellenpontozza a sarokba állított fiú néma szenvedése, és az idősebbek méla unalma és elvágyódása. Ezt az elvágyódást az ablakon kibámuló tanulók fejmozdulata tükrözi. Alfred H. Green képe *Ann Street Infant School, Birmingham* (1855) megeleveníti az egykori iskolát. A gyerekek a képen varrnak, olvasnak, figyelnek, bámulnak, elbóbiskolnak, sírnak, elesnek, a tér egy pontjára merednek, kabátjukat igazítják és táncolnak. Nikolai Bogdanov-Bleszki *Mental Arithmetic* című képe pedig egy egészen különös tantermet tár elénk. Az összes ábrázolt tanuló koncentrál, és a tábla körül többen belefeledkeznek egy probléma megoldásába. A tanár a teremben Sergey Rachinszki orosz reformpedagógus, aki Bogdanov-Bleszki egykori tanára.[31]

[30]Ehhez a témához lásd még William Mulready, *The Idle Boys*, 1815

[31]Jeremy Howard and Rachael Shepherd, 'Painting Lessons and Students' Associations: School's Out', *Umeni*, 53, 2005, 495-6

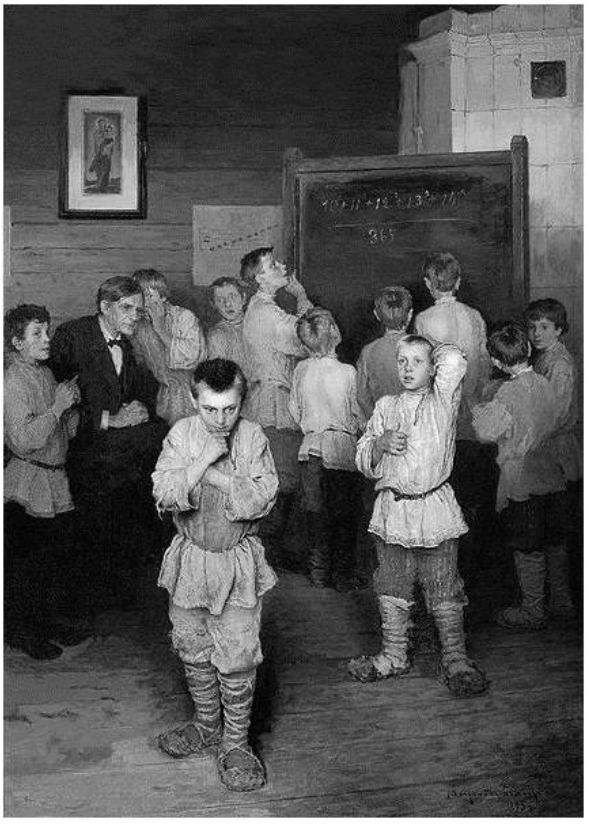
6. ábra



7. ábra

8. ábra

9. ábra



10. ábra

Természetesen hibás lenne azt feltételezni, hogy a művészek csak az iskola egykori hangulatát kívánták megörökíteni. Claudette Schreuder *Lokke* (1994)[32] című festménye felfele fordított tenyerekkel egy iskolapadon álló lány kiszolgáltatottságát és védtelenségét ábrázolja. Schreuder saját bevallása szerint:

> „Egyfajta vallásos ikonként egy mártírt, egy kívülállót kívántam megfesteni, és elhelyezni napjaink hétköznapjainak kontextusában. A lány az iskolánk egyik tanulója volt, akit szőrös lába és anakronisztikus frizurája miatt mindenki csúfolt. Szinte lehetetlen megérteni azt az érzést, amikor mindenki ellened fordul. Azt a folyamatot, ahogy ez az „hozott" ösztön működésbe lép egyetlen személlyel szemben, ahogyan működésbe lép a vád, amely a „bűnbak" személye köré összpontosul."

Schreuder számára Lokke megtestesíti kora dél-afrikai társadalmát. Ahogy ő fogalmaz: „senki sem tolerál senkit, aki nem válik hasonlóvá hozzá és ez nem csak bőrszín kérdése."[33]

[32]Köszönettel tartozom Jeremy Howard-nak, hogy felhívta figyelmemet a képre.
[33]Sue Williams, 'Claudette Schreuder', www.artthrob.co.za accessed August 2012. – *Eredetiből fordította Ford.*

Végül fontos megemlíteni az irodalmi műveket, mint történeti forrásokat, mint a kultúra olyan termékeit, amelyek alkalmasak visszaadni a múltbeli események érzelmi árnyalatát. Stephen Kern a *Culture of Love: Viscorians to Moderns* (1992) című munkájában hangsúlyozza az irodalmi művek az érzelmek történeti feltárásában játszott szerepét. Kern szerint a klasszikus művek a népszerű irodalomnál jobban képesek visszaidézni egyes korok hangjait és látványvilágát. Ezen belül a regény az egyik „legközvetlenebb forrás a szerelem különböző múltbeli formáinak" azonosítására. Más szóval Kern egyenlőségjelet tesz a viktoriánus kori irodalom és az akkori élet közé.[34] Raymond Murray Schafer szintén amellett érvel, hogy ha a múlt „hangjait" kívánjuk visszaadni, akkor meg kell találnunk a 'fültanukat'. Az irodalmi művek szerzői ilyen fültanuknak tekinthetők, hiszen hitelesen adják vissza az egykori terek hangjainak, zajainak világát.[35] Az alábbiakban három irodalmi mű elemzése során kívánom bemutatni, hogy az irodalmi művek miként tekinthetők történeti forrásnak.

Martin Kohan Argentin regénye *Cienas Morales* – angol fordításban pedig *School for Patriots* –, címmel 2007-ben jelent meg. A történet a Malvinas szigetek uralmáért folyó háborúban1982-ben játszódik. Maria, Teresa Cornejo a buanos airesi neves nemzeti intézmény (National School, Buanos Aires) pedagógiai asszisztense. Az ártatlan és szelíd teremtés küzd felettese Senor Biasutto elismerésért. Senior Biasutto szakmailag fedhetetlen figura, hiszen 1976-ban kiadta a fiatalok listáját a biztonsági erőknek, mely alapján a hatalom a „Night of the Pencils" művelet során középiskolásokat állított elő és hurcolt el. Maria Theresa fel kívánja tárni a rebellis fiuk szokásait, hogy főnöke elismerését kivívja, és nagy örömmel követi a rendbontókat a fiú zuhanyzóba.[36] Biasutto hallgatólagosan támogatja a lány pedagógiai kezdeményezéseit, majd brutálisan közeledni próbál hozzá. Maria Theresa megaláztatását kötelességtudatával nyomja el mindaddig, amíg a köz-, és magánélet eseményei össze nem csapnak a feje felett. Kohan Maria Theresa történetén át eleveníti fel az egykori tanárok és diákok hétköznapi rutinját, szokásait, tevékenységeit. Kiválóan leírja az iskola tereit, folyosóit, és tantermeit, a terek megvilágítottságát, látható és homályban maradó elemeit, a rítusokat és rutinokat, a hangokat és szagokat, valamint a főhősnő gondolatait és érzelmeit.

Az irodalom neveléstörténeti forrásként való alkalmazhatóságának második példájaként álljon itt José Saramago *All the Names* regénye, ami egy középkorú, agglegény, levéltáros – Senhor José – történetét tárja elénk. A levéltárost, munkáján kívül – a születési, házassági, válási és elhalálozási dokumentumok rendezésén túl –, alig valami érdekli. José, miközben élet és halál ügyeit intézi a Központi Okmányiroda archívumában, a végletekig lojális munkája jogi szabályozását illetően. „Minden egyes

[34]Stephen Kern, The Culture of Love: Victorians to Moderns. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992, 2. See also, Adela Pinch, 'Emotion and History. A Review Article', *Comparative Studies in Society and History*, 37, 1, (1995) 100-109.

[35]Raymond Murray Schafer, *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*Rochester: Destiny Books, 1994, 8-12.

[36]See Inés Dussel, 'School bathrooms as spaces for public and private interaction', unpublished conference paper ISCHE, 37 Istanbul July, 2015.

percben a tradíciók szellemében" kíván eljárni, ezzel is biztosítva a „jogfolytonosság és természetes szakmai identitás" kialakulását, melyet „az archívum morális alapjának" vél. A Központi Okmányirodában hagyományosan külön archívumban őrzik az élők és a holtak dokumentumait. Egy napon, amikor Senhor José kezébe kerül egy ismeretlen fiatal lány születési anyakönyve lehetetlennek tartja, hogy ez pusztán a véletlen műve, és megszállottan kutatni kezdi a lány életének minden egyes mozzanatát és körülményét. Ariadné fonalaként követi az egykori történéseket, ami egyéb ügyek mellett arra ösztönzi, hogy éjjel betörjön a lány egykori iskolájába és azonosítsa az iskola tereiben fellelhető megmaradt tárgyi dokumentumokat. A kutatás egyre inkább hatalmába keríti, melynek során korábbi munkamorálja és gyakorlata megkérdőjeleződik, túllép hatókörén és megcáfol egykori dokumentumokat. Az adott „rekord" ellenőrzése közben, ahogy az egyre életszerűbbé válik, megsérti az archívum szabályait. A könyv azzal a tanulsággal zárul, hogy „ha a halottakat nem az élők között tartják számon, akkor előbb utóbb elfeledettekké válnak." Az olvasó e regényben szintén iskolai terekkel, érzelmekkel, érzékkel szembesül.[37]

Végül Charles Dickens Közös barátunk (1864-65) című regénye egy olyan tanár történetét tárja elénk, aki szenvedélyesen szereti az egyik tanító nővérét. A mű részletesen bemutatja a tanári „jóindulat templomának" megtestesülését egy városi iskolában:

> „…Az iskola egy barakkszerű építmény volt egy reménytelen kertben. Nyomasztó atmoszféra, amivel nehéz azonosulni; tömeg, zaj, és zűrzavar; a tanulók fele szunyókál vagy tompa tudatlanságban követi az eseményeket. Ezzel szemben az osztály másik fele monoton duruzsolással járul hozzá a többiek ellankadásához, mintha egy időn és téren túli dudán játszanának… Az iskolában mindkét nem képviselői és mindenféle korú gyermek előfordul. Míg a nemeket elkülönítik, addig az eltérő életkorú csoportokat négyszögletű alakzatokba rendezik. Egy azonban biztos, hogy mindent áthat az a nevetséges és abszurd igyekezet, hogy minden egyes tanulót ártatlan gyermeki lénynek tűntessenek fel. Az iskola ennek ellenére az alvó, ásítozó, nyugtalan [vagy] szavakat magukban mormoló gyermekek [gyűjtőhelye]."[38]

A fent idézett három regényt nem témája teszi hasonlatossá, hanem az a történelmi periódus, amit megelevenít. Mindhárom szerző azt a kort elevenítette meg, amiben maga a szerző élt. Mindegyikük beleláthatott szereplőinek legrejtettebb gondolataiba, érzéseibe, amint az élet zavaros, kaotikus útvesztőiben bolyongtak. Szövegeik egy-egy kor élményvilágának dokumentumai. E szövegek képesek megragadni az adott kor „elfogadott társadalmi konvencióit és intellektuális elvárásait",[39] és ebből kifolyólag

[37]José Saramago, *All the Names* (London, 1999): 95, 181. Az eredeti kiadás címe: *Todosos Nomes* Lisbon, 1997.

[38]Charles Dickens, *Our Mutual Friend* (1864-65). London: Penguin, 1971, 263. – *Eredetiből fordította Ford.*

[39]Beverley Southgate, *History meets Fiction*. Harlow: Longmans, 2009, 9.

egyet értve John Lukáccsal úgy vélem, hogy egyes korokról és emberekről egyes regények többet árulnak el, mint néhány történelmi munka".[40]
Mindezek alapján talán érdemes lenne megfontolni, hogy mi történészek úgy tekintsünk a történeti feltárásnak az irodalmi művekben rejlő lehetőségére, mint ami közelebb segít a történelem finom textúrájának érzékeléséhez, és ezáltal ahhoz is, hogy megértsük *'milyen is volt ténylegesen a múlt'*. Fontos, hogy „ 'az irodalmi' egyre inkább létjogosultságot nyerjen a történelmi megközelítésekben" hiszen ezek a szövegek bizonyos értelemben forrásként kezelhetők.[41] Az irodalmi szövegek forrásként való alkalmazása ugyanakkor egy újfajta történészi olvasatot igényel. Joan Scott olyan olvasat igényével lép fel, amely "a szavak, kifejezések, megnyilvánulások jelentéseit olyan történelmi, társadalmi és kulturális kontextusban kívánja megérteni, amelyben azok eredetileg elhangzottak; ahol az irodalmi művek nem szó szerint értendők, hanem további elemzésre várnak";[42] melyben felfejthetővé válik az egykor átélt élmények társadalmilag konstruált természete.[43]
Antino Nóvoa néhány éve publikált esszéjében a neveléstörténet újragondolását szorgalmazza ebből a szempontból. „A történeti látás új lehetőségeinek" kiaknázását indítványozza, ami lehetővé tenné „a történeti vitákban való újszerű állásfoglalást, új jelentések definiálását és az oktatás világának mélyebb megértését".[44] Dickenst, Saramagót és Kohant olvasva – akik az egyes korok történeti „belátását" elősegítő fikciót hoznak létre –, úgy tűnik, hogy a múlt mélyebb rétegeinek feltárásához, ahhoz hogy leírhatóvá váljon *'milyen is volt valójában a múlt'* a közlemúltról szerzett tudás és kreatív képzelőerő szükséges. Ez az a múlt, ami ismerős számunkra, mert mindannyian átéltük. A közlemúlt eseményeinek megragadására alkalmas műfajt Max Sanders „életrajzi fikciónak"[45] nevezi. Ezekben az önéletrajzi írásokban az én egy felvállalt alterego:

> „Hogy hívnak? E kérdés hallatán az erős közösségi nyomás ellenére alig hallható kuncogás vonult végig az osztálytermen. Így a fiú számára világossá vált néhány eddig nem is sejtett dolog, ami megkeserítheti eljövendő iskolásnapjait. Neve állatnevekhez tűnt hasonlónak: Macsk, eve, madá, cso– macska, teve, madár és csont. És mintha mindez nem lett volna elég a szavak akadozva törtek elő szájából. Hosszasan küzdött a nyelve hegyén lévő szótagok kinyögésével. Egyes szótagokat visszaszívott másokat elnyomott. Mindez nevét viccessé változtatta, mellyel aláírta eljövendő iskolás napjainak halálos ítéletét. „[46]

[40]John Lukacs quoted in Southgate, *History meets Fiction*, 9. Lásd még Per-OlofErixon, 'Understanding the Educational Landscape through the School Novel', *Educational Studies in Language and Literature*, 2, (2002) 25-36 és François Hartog, *Croire En L' Histoire* Flammarion, 2013, especially chapter 3.
[41]A fogalmat Karen Swann-től kölcsönöztem, lásd Joan W. Scott, 'The Evidence of Experience', *Critical Inquiry*, 17, 4, (1991), 794.
[42]Joan W. Scott, 'The History of the Family as an Affective Unit', *Social History*, 4, October, (1979), 515.
[43]Scott, 'The Evidence of Experience', 773-797.
[44]AntónioNóvoa,'Empires overseas and empires at home', *Paedagogica Historica*, 45, 6, 2009, 817-21.
[45]Max Saunders, *Self Impression: Life Writing, Autobiografiction and the forms of Modern Literature*, Oxford: OUP, 2013.
[46]Patrick Chamoiseau, *School Days* (1994) fordította Linda Coverdale. London: Granta, 1997, 37.

Patrick Chamoiseu *Iskolai napok* (1994) című önéletrajzi fikciója illusztratív életrajzi fikció. Hűen ábrázolja a szerző martinique-i iskolai éveit a késő ötvenes, korai hatvanas évek egyik utolsó francia gyarmatán.

Egy ilyen írás természetesen nem tekinthető a jelenlegi történetírási gyakorlat szempontjából kutatási kiindulópontnak. Azonban ne felejtsük el, hogy a tudományos történeti munkáknak mindig egyszerre van történeti és irodalmi vonatkozása. Történetinek tekinthetők e művek abból a szempontból, hogy a történelmi tudás rendezőelve különbözik a mítosz, mese, elbeszélés vagy regény rendezőelvétől. Irodalmi pedig a tekintetben, hogy a múlt bármifajta visszaadása arra készteti a történészt, hogy közvetítsen bizonyos korok között és eközben létrehozzon egy szöveget.[47] A történetírás, mint tevékenység Haydn White szerint felveti azt az „általános emberi problémát, hogy hogyan lehet kifejezni mindazt, amit tudunk".[48]A történetírás ilyen meg közelítése rávilágít az eredetiség, a történeti forrás körül kialakuló problémákra, ami elsősorban a jövő nyugati történészeit érinti majd. Gondoljunk az adatvédelem jogi vonatkozásira, a gyermekfotózás szigorítására, az iskolai beszámolók gondatlan használatának jogi precedenseire, vagy arra a tényre, hogy az oktatási adminisztráció a kvalitatív adatok helyett egyre inkább statisztikai adatokat generál. A technológiák és alkalmazások világában az elektronikus rekordok megbízható tárolása, a formátumok kompatibilitása az eredetiség további kérdéseit veti fel.[49]

A harmincas években megjelenő, az angol tanárok között rendkívül népszerűvé vált négykötetes, The Teachers' Guide: A practical Treatise written by Specialists címet viselő mű történelemtanítással foglalkozó részében J. A. White a történeti forrás és eredetiség kérdésével kapcsolatban így fogalmaz:

> „A történelem tanulmányozásában a regények szerepe megkérdőjelezhetetlen. Éppígy az sem kérdéses, hogy sok regény részleteit tekintve nem tekinthető történelmileg hitelesnek. A kérdés e ponton nem más, minthogy az adott regény atmoszférája és cselekménye összhangban van-e az adott kor szellemével és tükrözi-e a korabeli körülményeket. Valamint, hogy történeti igazságtól való eltérés lényegi-e a történelem igazságának tágabb értelmezése szempontjából."[50]

Az előttünk álló feladat nem más, minthogy történészként olyan „fiktív" történeti szövegeket hozzunk létre, melynek „atmoszférája és cselekménye összhangban van az

[47]John Brewer, *Sentimental Murder. Love and Madness in the Eighteenth Century.* London: Harper Collins, 2004, 290, 293; , Natalie Zemon Davis, *Women on the Margins. Three Seventeenth Century Lives.*Cambridge, Mass., 1995, 2. Lásd még Mary Fulbrook, *Historical Theory* (London, 2002) Part 111

[48]Haydn White, 'The value of narrativity in the representation of reality' in W. J. T. Michell (ed.) *On Narrative* Chicago: Chicago University Press,1981, 1.

[49]Lásd I. Grosvenor and Sian Roberts, 'Archiving Education', *History of Education Researcher,* 74 (2004) 122-126.

[50]J. A. White, 'History' in *The Teachers' Guide. A Practical Treatise written by Specialists* (London: Gresham Publishing Company, 1930), 219-20 – *Eredetiből fordította Ford.*

adott kor szellemével és egyben tükrözi a korabeli körülményeket", majd hátra lépjünk, és az olvasóra hagyjuk a reakció, az ítélet, a reflexió feladatát.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

Mit számít, ha sikeresen megértjük, hogy *'milyen volt ténylegesen a múlt'*. A jelenben élünk, a múlt mögöttünk van, régóta halott. Helyette időszerű a jövőt kutatni. Kari Facer nemrég megjelent munkájában a jövőt kutatva arra a következtetésre jut, hogy a jövő nem valami rajtunk kívül létező, hozzáférhetetlen távoli realitás, hanem számos képzeletbeli, anyagi és politikai folyamat, amely már a jelenben érzékelhető. A jövő ténylegesen most történik. A jövő ilyen értelmezésével a vele szemben támasztott felelősségünk is nő. Neveléssel foglalkozó szakemberek lévén lehetséges és egyben etikus beavatkozni e jövő formálásába.. [51] Oktatáskutatóként, a jövő vízióinak aktív kritikusaként vagy alternatív víziók felvázolóiként olyan víziókat közölhetünk, amelyek a jelen kutatásainak produktív lehetőségeire épít. Mivel a múlt alakítja a jelen és a jövő folyamatait, a jövő a múltbeli „tapasztalatok és tudás kincsestárán" alapul.[52] Michael Fielding figyelmeztet, hogy a jelen bölcs belátása vagy egy kedvezőbb jövőkép felé való orientáció „alapvetően a múltbeli ismereteinktől, és a múlttal való foglalatoskodásunktól függ, valamint azon történeti folytonosságoknak a felismerésétől, amellyel napjaink kultúrája vonakodik szembesülni".[53] Ha az oktatás domináns célorientált, piaci és versenyalapú diskurzusaival szemben, az oktatás standardizálása és a mendzserializmus mellett kívánunk alternatívákat kidolgozni, akkor szükségünk van inspiratív történeti forrásokra. Ha neveléstudósként a jövőt kívánjuk formálni, akkor meg kell értenünk az olyan reformpedagógiai kísérletek, pedagógiai gyakorlatok és gondolkodásmód képzeleti világát és a valóságát, mint amilyet Aladár Körösfi Kiersch Gödöllőn[54] vagy Nemes Márta Budapesten honosított meg.[55]. Az iskolák tereinek, a bennük megélt gyakorlatoknak és érzelmeknek a kutatása egy új neveléstörténeti diskurzus ígérete, melyben lehetővé válik az oktatás új jelentésárnyalatainak megragadása.

[51]Facer, *Learning Futures* 104.

[52]Michael Fielding, and Peter Moss *Radical Education and the Common School. A Democratic Alternative* (London: Routledge, 2011) 66

[53]Michael Fielding, Putting Hands Around the Flame: reclaiming the radical tradition in state education', Forum, 47, 2&3, 2005

[54]Lásd Ian Grosvenor and Gyöngyvér Pataki, 'Seeking "critical case studies of possibilities": school learning, "collective consciousness", art and culture in history of education' PaedagogicaHistorica, (forthcoming)

[55]Lásd KatalinHelmich, 'MrsMártaNemes, the Key Figure intermediating the ideas of the New Education in Hungary between the Two World Wars', unpublished conference paper, ECER Budapest, September 2015.

HIVATKOZÁSOK

Ábra 1.: ‘Control is in the buildings’: Floodgate Street Board School, Birmingham. Reprodukció: Paulo Catrica, *The White Room Series. A fotót készítette Paulo Catrica*. Birmingham: Birmingham Libraries, 2004. Az iskola 1891-ben nyílt meg, és több mint 1000 tanulónak adott otthont. Lásd Ian Grosvenor, ‘El profesorado y la escuela renovadora: vida de una profesora en imágenes’ in Eulàlia Collelldemont (ed.) *Investigar La História de L’ Educació amb Imatges*. Vic: Eumogràfic-MUVP, 2014, 21-34.

Ábra 2.: ‘Victorian pedagogic techniques and disciplinary practices’: E. R. Robson, *School Architecture* (1874). Leicester: Leicester University Press, 1972, 378.

Ábra 3: ‘The rise of welfare and assessment recording’: a classroom in Prince Albert Junior and Infant School, Aston Birmingham, 2001.

Ábra 4.: ‘Happiness’. Robert Capa, London. Reprodukció: Diana Forbes –Robertson and Robert Capa, *The Battle of Waterloo Road* New York: Random House, 1941.

Ábra 5.: ‘Boredom’ David Williams, ‘Physics teacher, pupil’ a *No Man’s Land sorozatból. St Margaret’s School for Girls, Edinburgh*:1985.

Ábra 6.: *Le Maitre d’ École.* Rézkarc. Reprodukció: *Private Collection*

Ábra 7.: Johan Julius Ringdahl, *Village School* (1843) Nordic Museum Archive, medium unknown. Reprodukció: Jeremy Howard and Rachael Shepherd, ‘Painting Lessons and Students’ Associations: School’s Out’, *Umeni*, 53, 2005, 488.

Ábra 8.: Alfred H. Green, *Ann Street Infant School* (1855) oil on canvas. Reproduction: Birmingham Museum and Art Gallery

Ábra 9.: Nikolai Bogdanov-Belssy *Mental Arithmetic* (1895) oil on canvas, Tretyakov Gallery, Moscow.

Reproduction: Elena Nesterova, *The Itinerants. Masters of Russian Realism.* Bournemouth, 1996.

Ábra 10.: Claudette Schreuder *Lokke* (1994) Jelutong wood and oil paint. Reproduction: by permission of the artist. See http://www.claudetteschreuders.com/sculptures/family-tree/

ABSTRACT

What was it really like in the past? This is a question which to non-historians would seem to be at the centre of historical practice; to actually know and understand the past in its own terms. However, in the long history of historical writing, the idea that the purpose of history is to provide a window on the ways of life of another time is a relatively new idea. It is really only in the last four decades that the most ambitious historians have been animated by the question: What was it *really* like? Such historians have determinedly pursued the task of rescuing the lives of ordinary people in the past from, trying to reconstruct their thoughts, memories, emotions and even their physical sensations. Imbued with compassion and offering a narrative which recognizes and gives dignity to the ordinary, this approach to the past has led to debates within history of education. The last twenty years have seen work engaged with methodological debates in historiography, raised questions about the discursive analysis of texts, images and autobiographical writings in an attempt to get closer to the everyday lived experiences of modern schooling. This article is a contribution to these debates. It looks at how historians have focused attention on the spatial dimension of schools and classrooms of the past, how the senses functioned in these learning spaces, and the connections between space and emotions. It argues that by looking for the spaces, seeking out the senses and surfacing the emotions of past schooling a 'new way' of entering into debates and of defining meanings and understandings for education is possible. .

Biography

Ian Grosvenor is Professor of Urban Educational History at the University of Birmingham, England. Between 2010-14 he was Deputy Pro-Vice-Chancellor for Cultural Engagement at the University and currently has responsibility for City and Cultural Liaison. He is author of numerous articles and books on racism, education and identity, the visual in educational research, the material culture of education and the history of urban education. Current research focuses on new ways of conceptualising and presenting the educational past through consideration of issues relating to space, design, technology, the visual in education, artefacts and identity formation. He was Secretary General of the European Educational Research Association 2008-2012 and is Managing Editor of the international journal *Paedagogica Historica*.

Ian Grosvenor, Ph.D., Deputy Pro-Vice Chancellor for Cultural Engagement and Professor of Urban Educational History
University of Birmingham
I.D.Grosvenor@bham.ac.uk

Hideg Gabriella

SPORT – PEDAGÓGIA – POLITIKA ÉS AZ 1956-OS MELBOURNE-I OLIMPIAI JÁTÉKOK

SPORT – PEDAGOGY – POLITIC AND THE 1956 MELBOURNE OLIMPIC GAMES

ABSZTRAKT

Hosszú évek óta ott van a köztudatban az elmélet miszerint, a sport pozitív hatással van a testi, érzelmi és szociális fejlődésre, tehát nevelő hatással rendelkezik.
A sport és a politika – gyakran egymás mellé kerülő, összekapcsolódó fogalmak. Minden történelmi kor uralkodói és nagyhatalmai kihasználták és felhasználták a sport területét érdekeik érvényesítésére, céljaik eléréséhez.
E hármas (sport, pedagógia, politika) kapcsolatának vizsgálatára legalkalmasabb lehet a háború utáni Magyarország oktatási rendszerének bemutatása, a propaganda, mint a politikai befolyás eszköze, mely a legfiatalabbakra is hatással volt. Mindezt talán legjobban az 1956-os események, a melbourne-i olimpiára való felkészülés, kiutazás és a sportolói helytállás tükrözi.
Vizsgálati módszerként a forrás- és dokumentumelemzést választottam, amelyet kiegészítettem interjúval, a témához kapcsolódó szakirodalmak elemzésével.

Kutatói kérdések:

- Hogyan állt talpra a háború után az ország, az oktatási rendszer?
- Milyen hatások érték a felnövekvő generáció tagjait?
- Mire tanít 1956. és a melbourne-i Olimpia?

Összességében rendkívül lényegesnek tartom, hogy a mai kor fiataljai számára világossá váljon - és munkámmal is bizonyítsam -, hogy egy háború után is talpra lehet állni, mindig van honnét meríteni és mindig vannak példaértékű cselekedetek és mindig vannak meghatározó (nem kormányzat által meghatározott) egyéniségek, személyiségek.

1. BEVEZETÉS, A KUTATÁS INDOKOLTSÁGA

A sport és a politika – gyakran egymás mellé kerülő, összekapcsolódó fogalmak. Minden történelmi kor uralkodói és nagyhatalmai kihasználták és felhasználták a sport területét érdekeik érvényesítésére, céljaik eléréséhez.
Jelen tanulmány célja e hármas (sport, pedagógia, politika) kapcsolatának vizsgálata, melyre legalkalmasabb lehet a háború utáni Magyarország oktatási rendszerének bemutatása, ahol megjelenik a propaganda, mint a politikai befolyás eszköze, mely a legfiatalabbakra is hatással volt. Mindezt talán legjobban az 1956-os események, a melbourne-i olimpiára való felkészülés, kiutazás és a sportolói helytállás tükrözi.
Kutatói kérdések:
Hogyan állt talpra a háború után az ország, az oktatási rendszer?
Milyen hatások érték a felnövekvő generáció tagjait?
Mire tanít 1956. és a melbourne-i Olimpia?
Kutatási módszerem hazai szakirodalom feldolgozáson és elemzésen alapszik. Az 1956-os melbourne-i Olimpián győztes kéziszercsapat egyik női tagjával Reviczkyné Köteles Erzsébettel készített interjúm segít hitelesen és első kézből feldolgozni a kor sajátosságait.
Sport, pedagógia és politika, hogy kölcsönhatásban állnak egymással ez nem lehet ma már kérdés. A politika hat a sportra? Kétségtelen. A sport hat a pedagógiára? Igen, hisz hosszú évek óta jelen van a köztudatban és kutatók is bizonyították a sport pozitív hatással van a testi, érzelmi és szociális fejlődésre, tehát pedagógiai hatással rendelkezik *(Coakley, J.J.* 1982). A politikai és a pedagógia közötti függőségi kapcsolat szintén megkérdőjelezhetetlen volt már akkor is.
Érdekes és aktualitását adja a kutatásnak, hogy a politika a sporton, sportolókon keresztül, miképp gyakorol nyomást a szülőkre, edzőkre és a felnövekvő generáció tagjaira.
A sportsikerek olyan ismertséget és kapcsolatokat szereztek Magyarországnak is, amelyet más csatornákon keresztül talán soha nem érhettünk volna el. Sportolóink teszik idegenben a magyar nevet ismertté és naggyá; a sport mindenütt a legjobb szószólója a magyarságnak. A sport, mint „politikai fegyver” jelen volt, és jelen van a világ minden táján.

2. A II. VILÁGHÁBORÚ UTÁNI MAGYARORSZÁG

A II. világháború, mint a világon mindenhol romokat, nyomort és káoszt hagyott maga után. Nem volt ez másképp Magyarországon sem. A háború utáni talpra állást jelen tanulmányban két oldalról kívánom megközelíteni. Egyrészt az oktatási rendszer szemszögéből. Hogyan indult el újra az oktatás a háború után? Mi volt a pedagógia feladata? Milyen hatások érték a felnövekvő generáció tagjait? Milyen politikai és pártpolitikai ideológiák mentén halad előre az ország? Másrészt pedig a sport oldala.

Hogyan indult be újra a normálisnak nevezhető sportélet Magyarországon? Ennek milyen jelei voltak? Hol és hogyan kapcsolódott be a politika akkor a sportba? Milyen módszerekkel manipulálták a sportolókat és a fiatalokat a jobb eredmények elérésére? Egyben világossá válhat, hogy a sport és a pedagógia hogyan fonódik össze a politikával és a politikai befolyással.

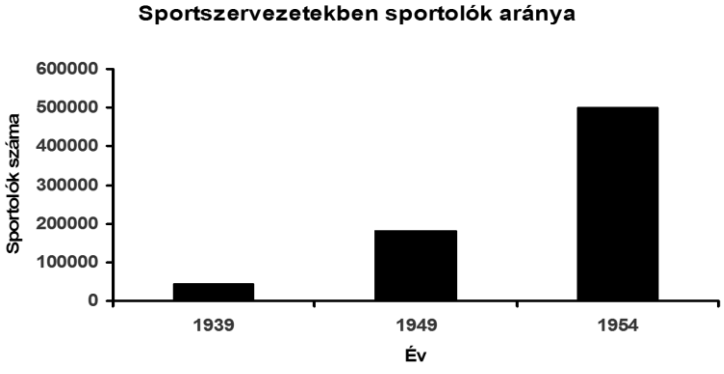
2. 1. A sport háború utáni talpra állítása, a sport államosítása

A háború után szinte minden elpusztult, az életben maradottakon fásultság és lelkiismeret-furdalással párosult félelem lett úrrá. De egyvalami mégsem halt ki teljesen belőlük: a játék szeretete.
Már az országos romeltakarítás alatt előkerült egy- két labda vagy kődarab, amit ide-oda lehetett passzolgatni a pihenőidőben. Aztán voltak fanatikusok, akik többre vágytak, és a pályákról is elhordták a háború piszkát, a tornatermek ablakaira pedig csomagolópapírt ragasztottak és elkezdtek gimnasztikázni, birkózni, tornázni, labdát dobálni. A békét hozó tavasszal együtt a kizöldellő mezőkön futók jelentek meg, a pályákat mezítlábas labdarúgók vették birtokukba és a nyár már néhány sportág bajnokságát is beérlelte.
1944 decemberében megalakult a Szegedi Központi Sport Bizottság és felhívást tett közzé, hogy ahol már elvonult a front, ott szervezzék meg a sportolást, az iskolák beindításával együtt pedig a testnevelést is.
Az első sportverseny Budapesten 1945 februárjában volt a még romos Sportcsarnokban, Debrecenben pedig az MTE rendezett birkózó- és tornabemutatót.
Ami a sportirányító szerveket illeti, gyorsan megalakultak ezzel együtt pedig valamennyi párt szemezgetni kezdett a sporttal, felismerve annak politikai, gazdasági és kulturális jelentőségét. 1945 elején már megalakították a Legfelsőbb Sport Tanácsot (LST), amelyben az MKP és SZDP, majd később a Független Kisgazda Párt képviseltette magát.
Februárban létrejött a Nemzeti Sport Bizottság (NSB), amelyet a Debrecenben székelő Ideiglenes Kormány hagyott jóvá. A két vezető párt 1945 májusában a Munkás Sport Központ (MSK) életre keltésével végleg átvette az irányítást.
Első dolguk volt a tisztogatás, majd az államosítás, mindez az „egységes magyar sportmozgalom" kialakításának jelszavával zajlott. A Horthy- kormány egyeduralma minden téren, így a testkultúrában is jelentkezett. *(Szatmári, Szerk.* 2009)
Az NSB hivatalos lapja a Népsport egész oldalon harangozta be a május elsejei monstre sportműsort. A Millenárison látványos atlétikai, kerékpár-, küzdősport-, torna- és néptánc-, valamint labdajáték- bemutatók voltak. Ezt követően beindították a fővárosi és Pest környéki, illetve vidéki „átmeneti" labdarúgó bajnokságokat. Augusztusban lezajlott az I. Országos Sport Napok (OSN), de a sportélet végleges konszolidációját az osztrák- magyar futballmeccsek jelentették.
Hajós Alfréd még 1945 tavaszán újjáélesztette a Magyar Olimpiai Társaságot, majd a MOB is elkezdte új szellemű tevékenységét.

A normális sportéletet jelezte a nemzetközi versenyeken való részvételünk elsősorban a környező országokkal.
Elsők között jött létre hivatalos sportdiplomáciai kapcsolat a jugoszlávokkal, majd a románokkal és a Balkán más országaival. A nyugati országok felé való nyitást elsősorban a főiskolai világbajnokságok tették lehetővé, majd indultunk az 1946-os Oslói Atlétikai Európa- bajnokságon és a dublini ökölvívó EB-n is. A legjelentősebb fordulatot az hozta, hogy a NOB 1947-ben meghívta Magyarországot a londoni olimpiára és egyben rendeződött hazánk képviselete: ifj. Horthy Miklós helyett dr. Mező Ferenc lett a NOB magyar tagja. *(Szatmári, szerk.* 2009.)
Nemzetközi sportkapcsolataink „kötelező" terepe természetesen a Szovjetunió lett, melyet a Magyar Sport Főtanács 1947-es moszkvai tanácskozása indított útjára. Ettől kezdve állandó napirenden volt a két ország „örök barátsága" a sport terén is. Delegációk sora látogatott hazánkba „tanítani" bennünket, legjobbjaink pedig kijárhattak „tanulni" a nagy Szovjetunióba. De ránk kényszerítették a szovjet típusú államszocialista sportszerkezetet is és több lépcsőben az MKP majd az MDP a „legjobb tanítványként" létre is hozta a pártállami testnevelési és sportapparátust. Az MKP 1947 novemberében kiadta az elhíresült sportprogramját, amely tetszetősnek tűnt és már szorgalmazta az 1948- as olimpiai felkészülést, ez pedig a legerősebben motiválta az élsportban tevékenykedőket. Rögtön hatalmas kampánnyal támogatták meg a párt irányelveit: Rákosi Kupa, mezítlábas- bajnokság, népi asztalitenisz, röplabda- és atlétikai versenyek, Népszava Kupa és így tovább.
A fordulat markáns intézkedéseként új sportirányító szerv – az Országos Sport Hivatal- jött létre Hegyi Gyula vezetésével. A vidéki pályák rendbe hozatala, a fővárosi sportlétesítmények rekonstruálása, az OTSI és a TF újjáépítése, valamint a Népstadion alapjainak lerakása jelezte az OSH pozitív tevékenységét.
Ekkor jöttek létre központi támogatással a különböző edzőtáborok (Pécs, Balaton, Szabadság hegy), elsősorban a tatai, amely a magyar sportsikerek bölcsőjévé nőtte ki magát. Ennek első dokumentálható eredménye a londoni olimpián szerzett tíz aranyérem és a pontversenyben elért harmadik hely. *(Szatmári, szerk.* 2009.)
A koalíciós években a magyar sportmozgalom számos átszervezést szenvedett el, amely mindig kaotikusabb konstellációkat hozott létre.
A pártok által létrehozott sportirányítási „központok" közül egyedül az MKP tudott potens szervezetett működtetni, amely mögött a hatalom és különösen az akkori honvédelmi miniszter, Farkas Mihály állt. (*Frenkl, Kertész,* 1995)
A „reakció" biztosítása címén fokozódott a polgári egyesületek felszámolása, a szakemberek „B- listázása", sőt internálása, a létesítmények szétosztása a „nép" között. Tulajdonképpen a lényeg az volt, hogy a létesítményeket el tudják venni (MOVE, LEVENTE, BKE, MAC, BBTE, MTE).
Az élsport eredményei mellett kudarcokat is produkált, amelyet rögtön a „reakció" számlájára írták és további központosítási törekvéseket indokoltak vele. Időközben a minőségi sport területén is szép sikereket értek el élsportolóink. A lelkes szakvezetők eredményes sportoktatási munkáját fémjelzi az 1948. évi londoni olimpián

kivívott 10 olimpiai bajnokságunk s 36 helyezésünk és mindezt három évvel a felszabadulás után sikerült elérnünk. *(Szatmári, szerk.* 2009.)
A sikerekkel együtt egyre nőttek feladataink. Az Országos Sport Hivatal már nem tudta a feladatokat megoldani, s a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1951. évi rendeletével megalakult az Országos Testnevelési és Sportbizottság.
A Sportmozgalom általános fejlődését lemérhetjük számokban is. A sportszervezetekben 1939-ben csak 45.000 sportolót tartottak nyilván, tehát a lakosság alig fél százaléka sportolt, 1949-ben már 180.000-re emelkedett a sportolók száma, 1945-ben pedig ez a szám meghaladta a fél milliót. (1. ábra) ***(****A szabad magyar sport 10 éve 1945-1955* (1955*)*

1. ábra: Sportszervezetekben sportolók aránya 1939-1954



Forrás: A szabad magyar sport 10 éve 1945-1955 (1955)

Érdekes, hogy a sportlétesítmények gyarapodására ugyanezeket az adatokat találtam, feltételezem ezek eltúlzott adatok hisz mind a propaganda részét képezték. (2. ábra)

2. ábra: Sportlétesítmények gyarapodása 1939-1954

Forrás: A szabad magyar sport 10 éve 1945-1955 (1955)

A magyar vezetés számára a sportsikerek kiemelt fontossággal bírtak, hiszem ezzel tudták bizonyítani, hogy a rendszer nagyon jól működik nálunk, a fölényt mutathatta a „rothadó kapitalizmussal szemben”

Az 1950-es évek első felének minden korábbit felülmúló élsportbeli sikereiben kétségkívül részese volt az új sportirányítási rendszer, a magyar sport egészét és kiváltképp távlatait tekintve káros hatása ma is érezhető. A direkt irányítás megtörte a háború utáni sportfejlődés folyamatosságát, a sport élmezőnyét leszűkítette, a sportágak és versenyzők favorizálásában a szubjektív szelekciót érvényesítette. Hogy a sport végül is „sikerágazattá” nőtte ki magát, abban szerepet játszott az, hogy ellentétben a gazdasággal, itt a rendszer nem bizonyult öngyilkosnak. Megengedték a régi szakemberek működését, aki sporttehetség volt, az megkapta az esélyt arra, hogy sportoljon. Persze nagy hajtóerő volt az, hogy sportolóként ki lehetett jutni külföldre, itthon beszerezhetetlen holmikat lehetett megvenni, sőt még a kitelepítést vagy a politikai üldöztetés egyéb csapásait is el lehetett kerülni. Ettől a motivációtól azonban még senki sem vált olimpiai bajnokká. A döntő az volt, hogy hagyták érvényesülni a szakmai szempontokat. Aki lehetőséget kapott képességei realizálására és eljutott a csúcsra, a lényeget tekintve a rendszer ellenére és nem a rendszer következtében lett kiváló. *(Szatmári, szerk*. 2009)

Meg kell említeni a sok szempontból érdekes, egyben minden idők legeredményesebb olimpiai játékát az 1952-ben Helsinkiben rendezett nyári játékokat, ahol sportolóink 16 arany, 10 ezüst és 16 bronzérmet nyertek.

Ezzel az eredménnyel a Nyugati országok szemében is érdekesek lettünk. Feltűnést keltettek Magyarország és a többi keleti állam sportsikerei, és elkezdték tanulmányozni azok összetevőit. Kiváltképp az érdekelte a megfigyelőket, hogy melyek a kommunista sportrendszerben fellelhető olyan szakmai jegyek, amelyek nem rendszer specifikusak. Amelyek átvehetők anélkül, hogy annak politikai következményei legyenek. Elsősorban az edzőtáborok megszervezésének gyakorlatát követték, az azzal együtt járó olyan tartalmi jellemzőkkel, mint például a szakmai tervek alapján tartott rendszeres közös felkészülések. El lehet mondani, hogy a Kelet és Nyugat közötti általános rivalizáció keretein belül így a Nyugat sportja is határozott fejlődésnek indult. A nyugati sport fejlődésében szerepet játszott az is, hogy – noha ezt gyakran tagadták – felismerték a sportsiker presztízs oldalát. A keleti országok részben a nacionalista, részben a felfokozott „proletárforradalmi” érzelmek erősítésére aknázták ki előretörésüket a nemzetközi sportéletben. Rendszerük győzelmeként élték meg a növekvő számú sportgyőzelmet. A Nyugatnak fel kellett vennie a kesztyűt, nem engedhette meg, hogy a Kelet egyeduralkodóvá váljék a sportpályákon. Noha a nyugati liberális hagyományok kisebb teret engedtek a nacionalizmusnak, azért persze a tömegekre a nacionalizmus ott is kifejtette a maga hatását. *(Frenkl, Kertész,* 1995*)*

Ebben az időszakban Magyarországon a személyi kultusz és a szovjet mintájú „agit-prop” kampányok soha nem tapasztalt mértékben manipulálták a tanulókat a sportolásra, a versenyzőket pedig a minél jobb eredmények elérésére. Akiben volt némi vállalkozó szellem és tehetség valamelyik sportág iránt, az –ha vállalta a kemény edzéseket- meglehetősen biztos karrierre számíthatott. Minden résztvevőnek megérte a

fáradozás, hisz az élversenyzők „kalóriapénzt" kaptak és protekciót, amely akkor mindenhez- lakáshoz, álláshoz, letelepedési engedélyhez, hiánycikk beszerzéshez stb. - szükségeltetett. Azután ott volt a másik motivációs tényező: az utazás.
Általánossá vált, hogy az első osztályú sportolók évente egyszer külföldre utazhattak. Ez akkor vonzó juttatás volt, hiszen ekkor még akadémikus tudósainkat sem engedték ki a konferenciákra. De a belföldi turizmus is többnyire a sporton keresztül volt kivitelezhető.
A személyi kultusz éveiben rendkívül fontos volt az élsportoló misztifikálása, mivel politikai potentátokká kinevezett tehetségtelen „káderek" valójában fajsúlytalan, idegen és hiteltelen elemként nem tudtak úgy hatni a népre, mint a nemzetközi sikereket elért népszerű sportolók, akik mögött legalább ott volt egy – mérhető- teljesítmény.
A sport kapcsán nyílott lehetőségük sokaknak az ország elhagyására, ahogy akkor mondták „disszidálásra". A külföldi versenyek adtak lehetőséget a nyugati rokonok meglátogatására, amely azokban az időkben egyébként lehetetlen lett volna. *(Szatmári, szerk.* 2009*)*
A kor iskolai testnevelésére jellemző volt, hogy abban az időben a közoktatás szerves része lett ugyan, de valójában mégsem tudta betölteni valódi küldetését. A testnevelő tanárok végre kivívták egyenjogúságukat a tanári karokon belül, de a tanulóifjúság egészének testkulturális fejlesztését nem voltak képesek maradéktalanul megvalósítani. Országos viszonylatban kevés volt a tornaterem, hiányos volt a felszerelés és az örökösen reformált tantervet végső soron senki nem kérte számon.
Elsősorban politikailag keresztül kasul befolyásolt kampányok sportrendezvények kaptak prioritást (április 4. május elseje, november 7.), illetve a tőlünk idegen jelvényszerző mozgalmakat erőltették mindenáron és minden szinten.
A testnevelő tanárok energiáját ezek a kötelező demonstrációk kötötték le, így maradék figyelmük és szakértelmük legfeljebb a tehetségesebb- és ez által utánpótlásbázist jelentő- tanulókra korlátozódott, amiért ráadásul jutalom is járt. Az iskolai testnevelés hatékonysága nem érhette el az életkori sajátosságoknak megfelelő optimális szintet, mert soha nem rendelték az „irányelvek" mellé azt a pénzügyi forrást, amellyel ezt egyébként elfogadhatóan realizálni lehetett volna. Sajnos ez ugyanígy elmondható a tömegsportról is, amely szintén a verbális síkon létezett. *(Szatmári, szerk.* 2009*)*

2.2 Az oktatás újjászervezése a II. világháború után

Magyarország a II. világháborúban vesztes országok közé tartozott ennek megfelelően viselnie kellett azokat a kötelmeket, melyek ezzel a veszteséggel jártak, a legjelentősebb talán, hogy a szovjet befolyási zóna részévé váltunk.
Mindez nem csak a történelemben hozott változást, hanem ahogy vizsgálatom középpontjában is áll és azt korábban is kifejtettem a sportéletben valamint a következőkben bemutatásra kerülő oktatási rendszerben is.
A magyar oktatáspolitikára jellemző volt a II. világháború után, hogy az 1940-es években megkezdett reformokat kívánta valamilyen formában folytatni. A radikálisnak

mondható átalakulás együtt járt azzal, hogy a magyar oktatáspolitika balra fordult, mint egyébként Európában sok helyen. Pedagógiai alapjait a reformpedagógiában, a pszichológiában és a társadalmi egyenlőség megteremtésének pedagógiai gondolatában vélte megtalálni. *(Németh,* 1998).

Pornói Imre szerint egyszerre jelentette ez az időszak a lezárást, a továbbélést és a nyitást. Lezárást, mert az országban a háború előtt uralkodó politikai elit, minden szempontból (politikai, erkölcsi) vereséget szenvedett, így az általuk képviselt értékeket és reformokat a háború elsöpörte. Továbbélés, mert a korábbi évtizedek magyar pedagógiai irányvonalai, melyet Kemény Gábor, Nagy László, Karácsony Sándor képviseltek, nem tűntek el nyomtalanul, sőt átnyúltak hatásaik 1945. utánra is. Mindemellett szerepet kapott a népiskola, a polgári iskola, a gimnázium tanterveinek az általános iskolában való továbbélése. Nyitást, mert a háború után meg kellett teremteni a hétköznapi élet feltételeit, az ország újjáépítését, egy demokratikus állam alapjait, melyen belül a közoktatás is központi szereper töltött be. Minderre 1945. április 19-én létrehozták az Országos Köznevelési Tanácsot. *(Pornói,* 2013*)*

A pedagógia feladata ebben az új időszakban Sáska Géza meghatározása szerint „az új társadalom számára egy újfajta ember megteremtése és a nemzeti jelleg kialakítása volt”.

Ezt a célt szolgálja az oktatási rendszerben azon átalakítás, mely szerint egységes nyolcosztályos általános iskolákat hoznak létre a nyolcosztályos gimnáziumból, a négyosztályos polgári iskolából és a hatosztályos népiskolából.

Az egységes szerkezetű és tantervű iskolák is ezt a célt szolgálták, az egyenlőséget. Mely abból a megközelítésből ered, hogy „a közös és kötelező műveltséganyag tanítása és tanulása kiküszöböli a korábban tapasztalt társadalmi szelekciókat, hiszen a gyermekek lélektani sajátosságaik származásuktól függetlenül közösek” *(Sáska,* 2006*)*

Mindezekből következik, hogy az oktatáspolitika célja volt a hátrányos helyzetű munkás-paraszt származású fiatalok segítése. Ennek érdekében 1946-ban megalakították a Népi Kollégiumokat Építő Mozgalmat (NÉKEM), valamint a népi kollégiumokat tömörítő országos szövetséget is (NÉKOSZ). Ebben az évben szerveződött meg az úttörő mozgalom, mellyel a Magyar Cserkész Szövetség megszűnt, valamint a különböző katolikus ifjúsági szervezetek is feloszlatásra kerültek. (*Kéri,* 2004*)*

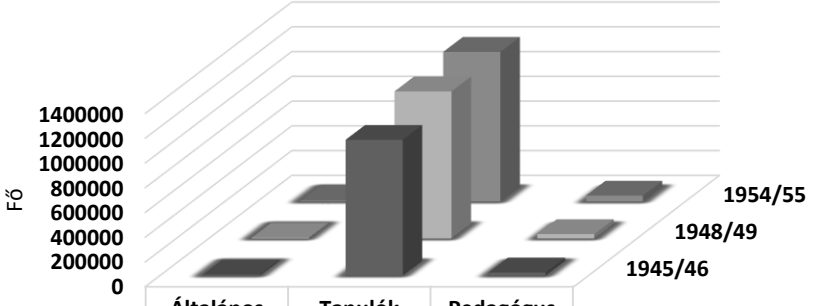
A kormány elhivatottságát az oktatási rendszer mielőbbi helyreállítására mi sem példázza jobban, mint hogy 1945. augusztus 18-án rendeletet hoztak annak korábban már általam is említett átszervezéséről. Az egységes iskolai oktatás kivitelezéséhez elengedhetetlen volt az egységes tanterv kidolgozása. Az idő rövidsége miatt új tanterv az 1945/46 tanév kezdésre nem született meg azonban a meglévőhöz kiegészítő javaslatokat tettek, mely felhívta a pedagógusok figyelmét az új szemléletbeli változásokra. *(Gőzsy, Dévény,* 2011*)*

A következő évre már elkészült az új tanterv az általános iskolások számára. „A tanterv céljai demokratikus, humanista, toleráns értékeket képviseletek, szerepelt közöttük a demokrácia szolgálata, a nemzeti és az európai műveltség összekapcsolása, a tanulók egyéni képességeinek fejlesztése, a neveléstudomány legkorszerűbb eredményeire való

építés és a realitások figyelembe vétele is (anyagi szempontból elsősorban)" *(Ballér,* 1996)
Ez a tanterv más szempontból is hozott újdonságot, például eddig nem tapasztalt módón 10%-os részt hagyott a szabadon választható tantárgyakra. Ezzel együtt pedig nagyfokú szabadságot hagyott a pedagógusoknak is. *(Ballér,* 1996)
A tantervkészítés legfőbb szempontjait Lázár György *(Lázár,* 1950*)* fogalmazta meg „A marxi-lenini ideológia megalapozása a természettudományi és társadalomtudományi tárgyak óraszámának növelésével és a megfelelő tananyag kiválasztásával; a békéért folyó harc, a klerikális reakció elleni küzdelem és a termelés kérdései felé való fokozott fordulás; valamint küzdelem a „lemorzsolódás" ellen" *(Lázár,* 1950)
Az új tantervekkel együtt új, a párt ideológiájának megfelelő tankönyvekre is szükség volt, éppen ezért újjászervezték az Országos Köznevelési Tanácsot, mely szervhez tartozott a tankönyvkiadás is. (*Mészáros*, 1989)
Az első időszakban az iskolák igazgatóinak jutott a feladat, hogy gondoskodjanak a használatos tankönyvek revíziójáról, a kihagyandó és az átalakítandó részek megjelölésével. Mindenhez egy 1945. április 9-én kiadott rendelet útmutatást is adott ennek értelmében el kellett hagyni az oktatás során az első világháborút követő események bemutatását és illetve körültekintően kellet vizsgálni azokat a részeket, amik a Szovjetunióra vonatkoztak. Az 1945/46-os tanévtől csak olyan tankönyvekből tanulhattak a diákok, amit a Tankönyvügyi Bizottság ellenőrzött és engedélyezett. A bizottság munkája számokban is lemérhető, 1945. őszéig 1034 tankönyvet vizsgáltak meg, ebből 269 átdolgozását javasolták, 607 könyvet betiltottak, ez elsősorban a magyar irodalom, történelem és földrajzkönyveket érintette. *(Kardos,* 2007*)*
1947-től már nem engedélyezett könyvekből tanultak a diákok, hanem kötelezően előírt könyvek listája volt elérhető. Kezdetben pályáztatás útján választották ki a tankönyvek íróit, majd később 1948. után direkt megbízást kaptak a szerzők. *(Albert,* 2004*)* Minderre azért volt szükség, mert az egyre inkább balra tolódó kormány ideológiájába ezek a szakmailag magas színvonalú, demokratikus szellemű tankönyvek nem illettek bele.
1950/51- es tanévre közel 7 millió tankönyv került forgalomba, ezek már a párt ideológiájába tökéletesen illeszkedtek, sőt a szovjet tankönyvek ideológiai- tartalmi szempontjait is figyelembe vették. Ezzel egy időben jelentek meg a szovjet szakmódszertani könyvek és írások magyar nyelvre fordított változatai is. Az intézkedések sorában a következő a tankönyvpiac államosítása volt. 1949-ben alakult meg a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, ezzel jó időre monopóliumként működött a tankönyvpiac Magyarországon. 1951-1953 között a tankönyvpiac eddig soha nem látott mértékben fejlődött, melynek következtében folyamatosan növekedett a dolgozók száma. A tankönyvek terjesztését 1953-tól az Állami Könyvterjesztő Vállalat látta el. (*Kéri,* 2004.)
A háború utáni események sodrában elindult az oktatás, lecserélték a tanterveket, új könyveket készítettek, állami hatáskörbe került a tankönyvek kiadása és terjesztése, az átalakulás és reformok sorából a pedagógusok sem maradhattak ki. Átképzésük már

1945-ben megkezdődött, a folyamat ugyanaz volt, mint a tankönyvek esetében. Kezdetben egy demokratikus szemléletet próbáltak átadni a pedagógusoknak, majd egyre inkább megjelentek és központi elemmé váltak a képzések során a marxista tanok átadása, tehát politikai átnevelés kezdődött meg. *(Kardos,* 2007*)*
A háború utáni kormány célkitűzései közé sorolható az iskolák államosítása is. Az egyház kezdeti ellenállása ellenére ezt 1948-ra sikerült megvalósítaniuk. Az iskolák, tanulók és pedagógusok arányának alakulása számokban is lemérhető. **(3. ábra)**

3. ábra: Iskolák, tanulók, pedagógusok számának alakulása 1945-1955



	Általános iskolák száma	Tanulók száma	Pedagógusok száma
1945/46	7440	1096650	24725
1948/49	6209	1188056	35203
1954/55	6168	1207455	45955

Forrás: Pornói Imre, 2013: A népoktatás átalakítása Magyarországon 1945 után
Saját készítésű ábra

Az 1945/46-os tanévben az általános iskolák száma 7.440 volt, ahol összesen 1.096.650 diák tanult. Ebben az évben egy pedagógusra 44 diák jutott. Ehhez képest az iskolák száma a következő tanévekben folyamatosan csökkent, az 1954/55-ös tanévre 6.168 iskola működött az országban, melynek hátterében húzódik az a kormányzati intézkedés, mely szerint összevonták az iskolákat. Megszűnt a gimnáziumok alsó 4 osztálya, a polgári iskola, valamint a népiskola felső tagozata is. A tanulók száma folyamatosan növekedett az 1948/49-es tanévben 1.188.056 az 1954/55-ös tanévben 1.207.455 diák tanult általános iskolákban. A diákok száma ugyan növekedett a pedagógusok terhei azonban csökkentek. Az 1954/55-ös tanévre már 45.955 pedagógus dolgozott az oktatásban közel a duplája, mint a háború utáni első tanévben. Ebből következik az is, hogy csökkent az egy pedagógusra jutó diákok száma is mely erre a tanévre 26 diák volt.

Az átszervezések eredményeként elmondható, hogy kialakulóban volt egy látszólag minőségi oktatás, ahol mind több diák kapott lehetőséget a tanulásra, az alapvető műveltég elsajátítására, a szabadon választható tantárgyaknak köszönhetően pedig a mindennapi életre való felkészítésük is meg tudott valósulni.
Tulajdonképpen elmondható, hogy a politika az oktatási rendszeren keresztül igyekezett megvalósítani elképzelését, ami az elképzelt következő generáció ideológiai beállítottságát illette. (*Pornói,* 2013)

3. 1956. FORRADALOM ÉS EGY MAJDNEM ELFELEDETT OLIMPIA

Korábban már bemutattam, hogy a politika, hogyan befolyásolta a diákokat a sportolásra, a sportolókat pedig a még jobb eredmények elérésére. Az Olimpiára való kijutást és sportolóink sikereit azonban a nemzetközi politika is igyekezett kihasználni, mint látni fogjuk, több kevesebb sikerrel.
Tanulmányomban nem kívánok kitérni az 1956-os forradalmi események előzményére és magára a forradalom eseményeire sem, de annak következményeire a hazánkat képviselő sportolókra gyakorolt hatására igen.
Egy majdnem elfeledett olimpiáról van. Hogy miért? Mert az itthon kitört forradalom következtében némiképp háttérbe szorulnak az 1956-os melbourne-i Olimpiai Játékok, annak ellenére, hogy sportolóink nagyszerű sikert arattak és méltóképpen képviselték országunkat, még olyan lelki nyomásban is mely az itthon történt események hatásának, az információ hiányának volt köszönhet. Jelen tanulmányban a melbourne-i olimpián hazánkat képviselő sportolók példaértékű viselkedéséről, politikai kiszolgáltatottságáról és a felnövekvő generációk számára pedagógiai értékű momentumaival kívánok foglalkozni.
Az események feldolgozásában a szakirodalmon túl az olimpián győztes női kéziszercsapat egyik tagja Reviczkyné Köteles Erzsébettel (Erzsike néni) készített interjúm volt segítségemre. Azon túl, hogy egy kordokumentumnak is felfoghatjuk az interjút, sokat segít a visszaemlékezés az események megértésében, hitelesen, első kézből tárja fel a lelki tusákat.
Pár óra alatt gyökeresen megváltozott Budapesten minden, mely komoly hatással volt az éppen a melbourne-i olimpiára készülő sportolóinkra is. Voltak, akik magánjellegű dolgaikat intézték, vagy a Mexikói út lőtéren gyakoroltak, az atléták Tatára utaztak, Nádori László a szabókhoz ment, hogy az olimpiai formaruhákat ellenőrizze, hisz néhány nap múlva indult a csapat Melbourne-be. Az elmúlt évek kemény munkája végre megmérettetik és remélhetőleg be is érik a gyümölcs.
Aztán egyszer csak minden felbolydul, hatalmas tömegek az utcán, jelszavakat skandálnak, a tömegközlekedés leáll, csak gyalog lehetett eljutni a város egyik pontjából a másikba, sportolóink nem is igazán tudják mire vélni az eseményeket, hirtelen kizökkenek az utazás és a megmérettetés előkészületeiből. A bizonytalanság, a félelem, a kétségbeesés mindennél erősebb volt egyesekben, pillanatok alatt

szertefoszlott az elhatározás a vágy az olimpiai érem megszerzésére. Nem lehetet eldönteni mikor igazán hazafi valaki, ha itthon marad, fegyvert ragad és harcol a szabad Magyarországért vagy akkor, ha kiutazik az Olimpiára és méltó képen képviseli az országot! (*Dobor,* 2006)

Erzsike néni a következőképpen emlékszik az eseményekre:

„Keserves volt, akkor már 2 kisfiam volt (10 éves Gyurikám és 8 éves Lacikám) ebéd után voltunk éppen fektettem le a gyerekeket és hallottam, hogy a Körtér felől óriási robajjal jönnek a tankok és folyamatosan lövéseket adnak le. Rettenetesen megijedtem, összekaptam a gyerekeket kirohantam velük a gangra, mikor már hallani lehetett, hogy kicsit csendesedet ez a nagy zűrzavar, akkor gyorsan felöltöztettem őket és a nagyobbik kisfiamat vittük ki Zugligetbe édesapámhoz a másik fiúnkat pedig a férjem elvitte az ő szüleihez Pestre.

A két gyerek tulajdonképpen kétfelé volt, mert nem mertük őket egy helyen hagyni, nem tudtuk hol mi fog még történni.

Mi később kaptuk a rádión a behívásról az értesítést, hogy akik az olimpiára készülnek illetve már benne voltak a kiutazó csapatban, azok a Margitszigeti Nagyszállóba mikor gyülekezzenek majd. Elsősorban ezért volt keserves és rettenetes ez a nap másrészt pedig azért, mert aznap lett volna az utolsó válogató verseny a Tornacsarnokban, mi tornászok már fent voltunk Pesten, voltak, azonban akik még Tatán voltak vagy a Vörös csillag Szállóban, mint például a vizesek, így hívtuk az úszókat és a vízilabdázókat.

Én személy szerint az Astoriáig tudtam elmenni, ott már óriási tömeg volt és nem volt közlekedés és nem tudtam eljutni a versenyre, így haza kellet mennem. Este pedig hallottam a rádióban a „behívást”.

Nagy zűrzavar volt, például a férfiak nagy részének a formaruhája nem készült el és a mi ruhánk is az első próba után volt csak. Nagyon képlékeny állapot volt.

Fityulát és Hegedűs Istvánt az öttusázót az Árpád híd lábánál lőtték le mikor jöttek be a Margitszigetre, olyan tragédiák történtek meg a közvetlen környezetemben, melyeket megélni rettenetes volt arról nem is beszélve, amiket a „vizesek” meséltek, akik a Vörös csillag Szállóból jöttek le. Elképzelni sem tudja, aki nem élte át azt a napot. Az egész olimpiai csapat számára egy olyan trauma volt, ami elmondhatatlan, nem lehetett feldolgozni.

Az 52’-es helsinki olimpia után nagy volt rajtunk a nyomás (az összesítésben a magyar olimpiai csapat a harmadik volt!), a csapatot úgy felkészítették, hogy mindenki legalább 20 aranyérmet várt tőlünk és szerintem lehetett is volna. A kiutazás sem volt egyszerű, és amivel kint szembesültünk…

Nem tudtunk edzeni, ami komoly problémát jelentett mi tornászok nem tudtunk gyakorolni a közös gyakorlatunkat, úgy éreztük meg vagyunk fosztva ettől, mint lehetőségtől, holott mi úgy mentünk ki, hogy győzni akarunk, mi tudtuk, hogy nekünk mindig háromszor jobban kellet tudni, ahhoz hogy azt az első helyet meg tudjuk szerezni. Nagyon nehéz volt ezt elviselni, mindenki próbálta a saját körein belül akár a szobában akár a tengerparton gimnasztikázni, erősíteni, hogy valamit mentsünk meg az edzésekből.

Egy hét utazás után megérkeztünk, és ami kint fogadott bennünket, azt csak átélni lehet, elmondhatatlan. Először is nem is gondolta az ember, hogy ilyen sokan vannak kint magyarok Melbourne-ben, fantasztikus olyan tömeg volt kint a repülőtéren, hogy elállt az ember lélegzete, az az éljenzés az szeretet, amit hirtelen kaptunk elmondhatatlan.
Tudták, hogy a csapat egy részének a formaruhája nem készült el, rögtön jöttek szabók, hogy majd ők megcsinálják, nekünk a szalagunkat piros fehér zöldre festik, a fodrászok vállalják a nőknek a frizuráját, olyan összetartás, összefogás volt, hogy azt csak megélni lehet, szavakban nem lehet visszaadni, ez adott egy kis erőt nekünk, de nagyon nehéz napokat éltünk meg még így is.
Olyan híreket kaptunk, hogy „feleséged gyermekeid jól van" közben meg az illető még csak nem is volt nős vagy olyan, ami engem borzalmasan érintett, hogy minden 10 év alatti fiúgyermeket összeszednek és visznek ki a Szovjetunióba. Teljes volt a bizonytalanság olyan borzalmas vegyes híreket kaptunk, aminek volt vagy nem volt alapja, nem tudta az ember hol áll. Ha valaki nem tudott kikapcsolni- én a hazámért vagyok itt, nekem ez a kötelességem-, akiben nem volt elég erő, hogy ezt a lépést meglépje annak az lett az eredménye, hogy a húszból csak kilenc lett! Nagyon sok második, harmadik helyezett lehetett volna első, de hát az élet nagy rendező és akkor minket ez sújtott. Ugyanakkor a svájciak a szemünkre vetették, hogy mi kimentünk az olimpiára ők pedig szolidaritásból otthon maradtak.
Nagyon vegyes és furcsa dolgok alakultak ki akkor úgy emberileg, mind politikailag és persze sportpolitika szempontjából is. Nagyon komplikált és nehéz helyzet volt.
De ennél nehezebb időszak már csak az volt, amikor az amerikaiak egy három hónapos bemutató körutat szerveztek, amibe az itthoni sportvezetés nem ment bele és ez is egy hatalmas törést okozott a kint lévők között, hogy ki az, aki elvállalja mégis a három hónapot ki az, aki hazajön?

4. HUNGARIAN FREEDOM TOUR – SPORTOLÓINK AZ AMERIKAI POLITIKAI ESZKÖZEI

Az Olimpiai Játékok végéhez közeledve egyre nagyobb hangsúllyal merült fel a kint maradni vagy haza utazni kérdés.
A magyar sportolók egy részének sikerült elcsábulnia, és akik még nem is határozták el teljesen magukat, hogy kint maradnak és megpróbálnak új életet kezdeni azok is elmentek az „amerikai turnéra", hogy legalább világot látnak és van még idejük ez alatt eldönteni maradnak, vagy inkább haza utaznak.
A Hungarian Freedom Tour nevet kapta a magyar olimpikonok számára szervezett amerikai körút, amelynek ötlete feltehetően Telegdy György és az őt támogató Sport Illustrated magazin munkatársainak fejében született meg. Telegdy emigráns magyarként karolta fel a sportolók ügyét, hiszen korábban tőrvívó és a magyar sportszövetség titkára volt. Felvette a kapcsolatot a Sports Illustrated vezetőjével,

Whitney Towerrel, és érdeklődött, hogy számíthatnak-e a magazin segítségére a disszidálni kész magyar olimpikonok.
Az olimpikonok az amerikai körút során szétnézhetnek az Újvilágban, dönthetnek arról, hogy tetszik-e nekik, és ennek alapján választhatnak az egyetemi ösztöndíjak vagy munkalehetőségek közül.
A háttérben politikai haszonszerzés állt ugyanis, Eisenhower regnálása alatt a Fehér Házban erős támogatást kapott a kelet-európai kommunista országok disszidenseinek befogadásának politikája. Mindeközben az amerikai kormány folyamatos kritikák középpontjában állt, mert a szovjet propagandára nem reagált megfelelően. Ebben a légkörben az amerikai kormánynak igencsak kapóra jöhetett - volna - a magyar forradalom, de legalább az olimpia után disszidálni készülő magyar sportolók csapata.
C. D. Jackson, Eisenhower újonnan kinevezett tanácsadója az amerikai kormány hidegháborús terveinek kezelésért felelt. Jackson nemcsak a Time magazin hasábjain folytatott újságíróként hatékony "amerikai agit-prop" tevékenységet, hanem a magyar olimpikonokban rejlő propagandalehetőséget is megragadta. A Sports Ilustrated vezetőjének és Jacksonnak az volt a terve, hogy az amerikai külügyminisztérium segítségével a teljes magyar olimpiai csapat disszidáljon az Egyesült Államokba.
Így indult el december 23-án a kis magyar csapat Melbourne-ből Amerikába.
A sportolók több mint 300 rádió-, és 200 televíziós műsorban szerepeltek.
Anyagilag abszolút nem érte meg a bohóckodás, mert az amatőr szabályok rendkívül szigorúak voltak, és azok nem engedtek többet napi néhány dollárnál. De a lényeg az élmény, a végig látogatott városok sora.
Az amerikai imázs javítása és a szovjet propaganda ellensúlyozása érdekében az amerikai kormány buzgólkodott, de a kommunista blokk megszégyenítésére kínálkozó ígéretes lehetőséget nem tudták kihasználni. A magyar disszidensek támogatása nem illeszkedett egy átfogó - a Külügyminisztériummal közösen vezényelt - politikai stratégiába. Egy hatásvadász, propaganda-ízű ötlet volt csupán a magyarok csalogatása.
Az Egyesült Államoknak azt a bénultságát, amellyel a kelet-európai szovjet érdekszférát figyelte, nemcsak az '56-os forradalomra adott hiányzó válaszában mérhetjük le, hanem a körbeutaztatott magyar olimpikonok ügyében is. *(Dobor, 2006)*

5. MIRE TANÍT 1956. ÉS A MELBOUNE-I OLIMPIAI JÁTÉKOK? MIT TANULTAM A KUTATÁS RÉVÉN?

A fent említettek jól példázzák, hogy a mindenkori politikai hatalom, akár a sportolók tudta nélkül is fel tudta őket használni politikai befolyásolásra, ezen keresztül pedig a felnövekvő generációkra is hatással van.
A sportsikerek olyan ismertséget és kapcsolatokat szereztek Magyarországnak is, amelyet más csatornákon keresztül talán soha nem érhettünk volna el. Sportolóink teszik idegenben a magyar nevet ismertté és naggyá; a sport mindenütt a legjobb

szószólója a magyarságnak. A sport, mint „politikai fegyver" jelen volt, és jelen van a világ minden táján.
Hogy miért tartottam fontosnak ezzel a témával és ilyen megközelítésben foglalkozni? Egyrészről azt gondolom és érzem, hogy a forradalmi események mellett háttérbe szorul, hogy 1956-ban Melbourne-ben megrendezték a soron következő Olimpiai Játékokat, ahol sportolóink példaértékű emberi magatartásról tettek tanúbizonyságot.
Ezenkívül rendkívül lényegesnek tartom, hogy a mai kor fiataljai számára világossá váljon - és munkámmal is bizonyítsam -, hogy hiányos felszereléssel, kevés edzéssel, és az itthoni helyzet következtében rossz idegállapotban is nagyszerű sikert aratott Melbourne-ben a magyar olimpiai csapat. Sportszerű viselkedésük bámulatos és irigylésre méltó, példaértékű mindenki számára. Akkor, és ott többet tettek az olimpiai eszméért, a sport igazi értékeinek bemutatásáért, mint bárki más a világon!!!
Mit üzen egy olimpikon, a mai fiatalok számára?
Erzsike néni szavaival zárom tanulmányomat, mely mély hatással volt rám és remélem a felnövekvő generációkhoz is eljut a gondolat és annak mondanivalója:

„Tietek a jövő, hogy ezt hogy építitek ez, hogy hozzátok a mai problémákat helyre, ez a ti feladatok, és ha ez egy tégla volt hozzá, hogy világosabban lássanak, vagy jobban a helyére kerüljön egy nem eléggé ismert téma, és ha ebben én segítettem, akkor nagyon örülök neki és nagyon szívességgel tettem. Egy rendezettség kell mindenbe, nem csak a sportban, az egész privát életben. Mindenki mindig tudja, hogy neki hol a helye ebben a társadalomban, az ő közegében, lehet az bármi egyetem, sport vagy tanári pálya, de azon találja meg a helyét. Ezt kívánom, hogy megtaláljátok a helyeteket.

HIVATKOZÁSOK

Ballér Endre (1996): *Tantervelmélet Magyarországon a XIX-XX.században,* A tantervelmélet forrásai 17., Budapest

Dobor Dezső (2006): *Olimpiának indult,* Aréna 2000, Budapest,

Frenkl Róbert, Kertész István (1995)*: A magyar sportirányítás 1945 után-* História,1995/056

Gőzsy Zoltán, Dévény Anna (2011): A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, egyetemi jegyzet, Pécs
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html

Kéri Katalin (2004): *A pártpolitika tükröződése az 1950-1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben,* Acta Paedagogica 11-12. 2004/1-2. 23-24.o

Lázár György (1950): *A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben*, Budapest

Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon,* Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda, Dabas

Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene,* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Pornói Imre (2013): *A népoktatás átalakítása Magyarországon 1945 után,* Őrszavak 5:(2) Paper http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/07_Porni+Imre_A+nepoktatas_45utan.pdf.

Sáska Géza (2006): *A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis" és az 1947 utáni „nagy" rendszerváltást követő időszakban,* Magyar Pedagógia, 106.ávf. 4. szám 263-285.o.

Szatmári Zoltán (szerk.) (2009): *Életmód, sport, egészség,* Akadémia Kiadó Zrt., Budapest

ABSTRACT

The theory is in the public mind for many years, according to which the sport has a positive effect on physical, emotional and social development, so it has an educational effect.

Sport and politics - they are often next to each other, and interconnected concepts. The rulers and great powers of all historical periods took advantage and used the field of sport to validate their interests and achieve their goals.

For examine the relationship of these threesome (sports, education, politics), the most suitable can be the presentation of the post-war Hungarian educational system, propaganda, as a tool of political influence, which had an impact on the youngest too. The best reflection of these may be the events of 1956, the preparation for the Melbourne Olympics, the departure and resistance of athletes.

For test method I have chosen source and document analysis, complemented by interviews, and analysis of literature connected to the topic.

Researcher's questions:

- How did the country and the education system recover after the war?
- What are the effects on the members of the growing generation?
- For what does the Melbourne Olympics of 1956 teach?

Overall, it is very essential for me to make clear for today's young people - and also prove with my work - that recovering after a war can be possible, there is always whence to draw, there are always exemplary actions and there are always dominant individuals, personalities (not defined by the government).

Hideg Gabriella
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola
hideg.gabesz@gmail.com

Kézi Erzsébet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSA A 18. SZÁZADBAN A NÉMET NYELVTERÜLETEN ÉS MAGYARORSZÁGON

TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE 18TH CENTURY IN GER MAN-SPEAKING COUNTRIES AND IN HUNGARY

A 18. századot a felvilágosodás határozta meg. A nyelvoktatás 1648-tól a 18. század végéig kereste helyét az oktatásügyben. Sem a felsőoktatás, sem a középfokú képzés nem fogadta be. Speciális jellegének megfelelően inkább magánórákon tanították. A felsőoktatás nem tekintette tudománynak, ezért nem foglalkozott vele. A virágzó középkorban kibontakozó középfokú iskola a latin tanításáról volt nevezetes, mivel az egyetemi tudósképzés, vagy a lelkészképzés előkészítésén fáradozott. A beszélt idegen nyelveket, a formálódó nemzeti nyelveket nem is tanárok, hanem ún. „nyelvmesterek" oktatták, akik nagyon különböző előképzettséggel, felkészültséggel rendelkeztek, a korabeli sajtó is gyakran kritikával illette őket. Lux Gyula így ír róluk: *"behívtak tehát francia meg angol nyelvmestereket, akik az illető nemzet nyelvét természetesen kitűnően beszélték, de többnyire iskolázatlan emberek voltak" (*Lux, 1925, 47). Ez még szelíd vélemény volt ahhoz képest, ahogyan mások jellemezték a nyelvmesterek munkáját.

II.

A latin nyelv a középkorban az általánosan oktatott idegen nyelv volt egész Európában. Ez azonban a 18. században egyre inkább vita tárgya lett.

„ *A 18. században kezd a latin nyelv háttérbe szorulni. A bírói és közigazgatási nyelv mindenütt a nemzeti nyelv lesz és így az eddig élő nyelvből holt nyelv lesz. Ez lényeges változást idéz elő a latin nyelv tanulásában. Eddig nagyban támogatta a latin nyelv tanulását a közhasználat, a gyakorlat. És megcsappant a tanulók érdeklődése is a latin nyelv iránt. „ (Lux, 1925, 47)*

A legtovább az iskolában maradt meg a latin. Különböző okokra hivatkozva igyekeznek megőrizni az oktatásban.

„*A latin iskola rideg elzárkózása azonban csak sietteti saját romlását, eljárt fölötte az idő; […] A tudományok egyik- másik ága is az anyanyelven szólal már meg, ezeket azután az iskola is ezen a nyelven (pl. történet, földrajz) kénytelen tanítani. Végezetül már csak a latin iskolára és a tudományos életre korlátozódik a latin beszéd uralma*." (Balassa, 1930, 98)

A latin primátusát a nemzeti nyelvek térhódítása töri meg véglegesen. „ *A nemzeti nyelvet hódító útján semmi sem képes tovább már feltartóztatni. Értéke és becsülete mindjobban nő.” (Balassa, 1930, 98)*
Ez a folyamat a 18. századra jellemző, egyes országokban azonban, így Magyarországon is csak a 19. században teljesedik ki.
„*Az élő latin beszéd utolsó állásait is elvesztette: az iskolát, a tudományokat. A latintanítás ezzel egyik legjelentősebb fordulójához jutott, mert a latin beszédre nem kellett többé megtanítani az ifjúságot.” (Balassa, 1930, 99).*
A nevelési ideál a tökéletes tudóstól, akinek elsősorban latinul kellett tudnia, a tökéletes udvari alattvaló felé fordult, akinek idegen nyelvet is kellett beszélnie. A középkori Európa latinja azért volt előnyös, mivel nem hordozott nemzeti tartalmat, ezzel elkerülte azt a nehézséget, hogy szembe kellett volna néznie a nemzeti jelleg miatti elutasítással, másrészt ideális kultúraközvetítő szerepe volt. Harmadrészt kiválóan használták egész Európában közvetítő nyelvként. A latin szerepéről azonban már a 16. és 17. században eltértek a vélemények. Erasmus (1466-1536) művészi szinten bírta ezt a nyelvet, ékesszólásáról több kortársa megemlékezett. Ezzel szemben Comenius (1592-1670) inkább gyakorlati oldalát emelte ki. Ő már szembesült a latin használatának problémájával, vagyis azzal, hogy a kor modern fogalmait nem tudja a nyelv megnevezni, de általánosan elterjedt volta miatt ragaszkodott a latin oktatásban való szerepének megőrzéséhez. Comenius ugyanis már szembesült azzal a problémával, hogy a klasszikus latin szerzők nyelvezetén a középkor modern fogalmai nem voltak mindig nyelvi formába önthetők. Leibniznek (1646-1716) az volt a véleménye, hogy a három régi nyelv (héber, görög, latin) mellett franciául és olaszul is kell tudnia a művelt embernek. Ez részben magyarázható azzal, hogy mindkét nyelvterület a német nyelvterülettel érintkezett, tehát mind a kulturális hatás, mind pedig a gazdasági kapcsolat mind a franciául, mind pedig az olaszul beszélő népesség számára fontos volt.

III.

A nemzeti nyelvek a 18. században legyőzték a tudomány régi nyelveit, elkezdődött egy ún. nyelvi nacionalizmus (Hüllen, 2005, 63). Ez azért következhetett be, mivel a nemzeti nyelvek olyan fejlettségi szintet értek el, hogy képesek voltak bonyolult gondolati tartalmat kifejezni, amire korábban csak latin nyelven volt lehetőség. Ez a folyamat először Itáliában és Angliában ment végbe. Itt történik meg leghamarabb a latin elhagyása. Ez azt jelentette, hogy az idegen nyelvek tanítása szoros kapcsolatba került az anyanyelv tanításával, sőt lényegében egy verseny alakult ki az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításában. Érdekes módon az idegen nyelvek tanítása is némileg egyházfüggővé vált, az olaszt és a spanyol nyelvet főképp a katolikus országokban, míg a franciát, hollandot és az angolt a protestáns lakosság körében oktatták.

IV.

A német nyelvterület a 18. században még nem egységes. Politikai, kulturális, oktatási tekintetben is nagyon különböző. A fejlődés fő mozgatója Poroszország, ahol a hadsereg és az államapparátus fejlesztése érdekében az oktatást is gyorsan modernizálták. A német nyelvterület művelődését a kisebb politikai egységek földrajzi helyzete is nagyban befolyásolta. A nyugati területeken olyan erős a francia szellemi hatás, hogy egyes helyeken kétnyelvűségről beszélhetünk. A már említett Poroszországban pedig a protestáns szellemiség, valamint az államérdek volt az irányadó, de a felvilágosodás hatása alól sem vonhatták ki magukat. A német nyelvterületen két élő idegen nyelv vetélkedett még sokáig az elsőbbségért. A francia ugyan egy szomszédos ország nyelve volt, a 18. században helyzeti előnyét nem csupán az ország földrajzi fekvésének köszönhette. Az abszolutizmus franciaországi virágkora, majd a felvilágosodás eszméinek rohamos terjedése a francia nyelv számára biztosított elsőbbséget.

Maga a porosz uralkodó, II. Frigyes (1740-1786) is tudott franciául. „*mindenki azt várta tőle, hogy a szelíd és emberséges uralkodó mintaképe lesz, s mint az állam első szolgája, népe jólétét tartja majd legfontosabb céljának- amint maga fejtegette Antimachiavelli c. munkájában (a francia nyelvű értekezésen a végső simításokat nem kisebb ember végezte, mint Voltaire).*" (Niederhauser-Tokody, 1972, 119)

A francia nyelv oktatását elősegítette az is, hogy a latin oktatása megkönnyítette a francia elsajátítását. Iskolai alkalmazását azonban nehezítette az a tényező, hogy a középkorban más módszereket alkalmaztak a két nyelv oktatásakor. Míg a latin elsajátítása iskolai keretekben történt a nyelvtan alapos oktatásával, addig a francia nyelvet elsősorban a már említett anyanyelvi nyelvmesterek végezték a nyelvtan oktatásának szinte teljes mellőzésével. A francia nyelv hatékony oktatása csupán a nyelvtan feldolgozása után mehetett végbe.

Mindennek ellenére a német nyelvterületen a francia nyelv elsőbbsége továbbra is megmaradt. A Napkirály udvari kultúrája iránti rajongás miatt a francia nyelv befolyása nem csökkent, sőt az egész 18. században megfigyelhető volt. A francia protestánsok, akiket hugenottáknak neveztek, hazájukban üldözést szenvedtek, így elhagyták Franciaországot, és sokan a német nyelvterületen „nyelvmesterként" keresték kenyerüket. A nyelvmesterek számos publikációt jelentettek meg, amelyek különösen a nyelvtan oktatása terén különböző módszerekre utaltak.

A francia nyelv németországi térhódítására magyar források is utalnak. Magyar diákok német nyelvterületen ismerték meg a francia nyelvet.

„*De Németországban is igen buzgó forrásból meríthette a magyar ifjúság a francia műveltséget. Göttingában tanult például franciául a fiatal Berzeviczy, ki innen írja haza: 'Ich habe keine Collegien als Physik, englisch und französisch'. Majdnem két évszázaddal előbb Szenci Molnár Albert genfi látogatása után még Heidelbergben is foglalkozik a francia nyelvvel*. „ (Lakatos, 1934, 7)

A két nyelv oktatásának célja alapvetően más volt. A franciát kifejezetten az udvari életben való részvétel miatt igyekeztek megtanulni, ezzel szemben az angolt pedig azért, hogy az angol irodalommal és filozófiával foglalkozzanak. Az angol nyelv tanulását a gazdasági kapcsolatok is ösztönözték.

A 18. században a német nyelvterületen érdekes jelenségek voltak a lovagi akadémiák, ahol olyan ismeretekre oktatták az ifjakat, amelyeket korábban a hercegi udvarokban szerezhettek. Az udvari élet azonban nem volt olcsó, így sokkal kedvezőbb volt a lovagi akadémiákon való tanulás. Francia, olasz, spanyol, később angol nyelvet is tanultak, egyenrangú volt a tánc-, lovaglás-fegyverforgatás oktatásával. Kifejezetten a gyakorlati életre készített fel. Nem volt olyan udvar, ahol ne beszélték volna a francia nyelvet. A lovagi akadémiák azonban a lakosság viszonylag szűk rétege számára jelentettek felkészülési lehetőséget. (Hüllen, 2005,67)

A 18. században az angol növelte népszerűségét (Hüllen, 2005, 64). Ebben szerepe volt annak is, hogy a hannoveri uralkodócsaládból választották meg Anglia királyát (I. György 1714-27), akit a német nyelvterületről hívtak az angol trónra. Az angol nyelv német nyelvterületen való térnyerését az is mutatja, hogy egyre több angol nyelvű irodalmi szemelvény jelent meg a heti folyóiratokban. 1734-ben II. György megalapította a göttingeni egyetemet, ahol az angol nyelv oktatásának lehetősége elé nem gördítettek akadályt. 1750-től Németország északi részén levő protestáns egyetemein oktatták az angol nyelvet, 1790-től pedig már a déli területek protestáns egyetemei is bekapcsolódtak az angol nyelv népszerűsítésébe. Ausztria viszont még sokáig elzárkózott az angol nyelv oktatásától. Érthető, hiszen sem egyházi, sem gazdasági kapcsolatai nem motiválták. Németország többi részén megkezdődött az angol nyelv oktatásával kapcsolatos művek megjelenése. Nyelvtankönyv, szótár kiadására került sor. Nem csupán a nyelvet, az angol kultúrát is meg akarták ismertetni. Sokan azonban még a latin feltámasztásának gondolatával foglalkoztak. Így volt ez a hallei alapítványi iskolák esetében is, amelyeket 1695-ben szegények számára alapítottak. Itt a latin nyelvet gyakorlati célból oktatták, egy német nyelvű nyelvtan alapján. Halle közvetítő tevékenységet folytatott a szláv országok irányába.

A német nyelvterületen még a 18. században is volt olyan kísérlet, hogy a latin nyelvet a szóbeli közlésben továbbra is használják. Basedow 1774-ben megalapította a dessaui Philenthropinumot, mely Rousseau elvei alapján működött, itt a latint úgy oktatták, mint egy élő nyelvet (eine lebende Sprache) (Hüllen, 2005, 68), azzal a nem titkolt céllal, hogy a latin nyelvet az európai tudomány számára ismét használhatóvá tegyék. Természetesen ez a kísérlet nem lehetett sikeres, mivel a modern fogalmak megnevezése csak mesterséges úton lett volna megoldható, így a latin nem biztosíthatta a modern tudományok népszerűsítési lehetőségét. Bár az orvostudomány, a hittudomány, a történettudomány és biológia megőrizte a latin nyelvi alapokat, a többi tudományágban majd a feltörekvő nemzetek (francia, német, angol) nyelvei veszik át a vezető szerepet. A jobbágyság kivételével szinte minden társadalmi rétegnek szüksége volt nyelvismeretre. Mária Teréziáról jegyezték fel, hogy „*Franciául, olaszul spanyolul és németül folyékonyan beszélt, […] latinul is értett*,”(Gonda- Niederhauser, 1977, 129).

Magától értetődik, hogy számára, mint uralkodónak, tolmács is rendelkezésre állt, de szülei fontosnak tartották a nyelvi műveltséget, másrészt mindenképpen emelte az uralkodó tekintélyét az idegen nyelvi ismeret. Hasonlóan volt ez az arisztokrata családokban, mert ha érvényesülni akartak, ha részt akartak venni a művelt emberek társalgásában, akkor a 18. században legalább franciául tudniuk kellett.
A polgárság szintén nem nélkülözhette a nyelvtudást. Az iparosok vándorlásuk során megismerkedtek legalább egy európai nyelvvel. A kereskedők pedig céltudatosan készültek hivatásukra. Sokszor éveket töltöttek abban az országban, amely területtel vállalkozásuk kapcsolatot tartott fent. Ez később gördülékennyé tette az üzleti kommunikációt.
Mária Terézia igyekezett elősegíteni a német nyelv tanulását, de a középiskolában a latin és görög nyelv tanulását is kívánatosnak tartotta.
Fia, II. József „*a német nyelvet tette kötelezővé. Egyáltalán nem valamiféle elnémetesítő szándékkal, ez idegen volt tőle, nem is értette volna. Egyszerűen azért, hogy ezáltal is elősegítse a birodalom egységét, és azért, mert a német nyelv volt a birodalomban beszéltek közül az adott pillanatban a legalkalmasabb a hivatali ügyvitel ellátására,"* (Gonda- Niaderhauser, 1977, 136).

IV.

Magyarország oktatása a 18. században rendkívül eklektikus képet mutatott. Az egyház befolyása az állam beavatkozási kísérlete ellenére (Ratio Educationis) itt még töretlennek tűnik. Ez a latin nyelv oktatásának elsőbbségét is jelenti. A Rákóczi szabadságharc és II. József uralma és rendelkezése azonban majdnem letaszítja a latin nyelvet trónjáról, mivel az előbbi a nemzeti nyelvnek biztosít előnyöket, II. József összbirodalmi eszméje pedig a német nyelvet állítja tervei szolgálatába.
„*Rákóczi rendeleteinek nagy többségét magyarul adta ki, s ha még erősen tartja is magát a latin nyelv, a tendencia egyértelmű: a politika, a közigazgatás nyelve a magyar.*" (Köpeczi- R. Várkonyi, 1976, 300)
Mivel azonban az oktatás általában követi a társadalmi változásokat, és nem előkészíti, így a latin oktatási nyelvként való regnálása Magyarországon a 18. században még töretlennek mondható.
Magyarországon a német nyelvterülettel való folytonos érintkezés következtében a német nyelvi ismeretek elsajátítása a magyar törzsek Kárpát-medencében való megjelenésétől folyamatosan nélkülözhetetlen.
Lux Gyula, aki a két világháború között foglalkozott az idegen nyelvek hazai oktatásával, a következőket írta a kérdésről:
„ *Magyarországon az élő idegen nyelvek tanulása, mondhatjuk a honfoglalás óta állandó szükséglet volt. Szükségessé tette azt egyrészt az ország földrajzi, és az ebből folyó politikai helyzete, másrészt az ország etnográfiai összetétele, de szükségessé tették azt kulturális és gazdasági érdekek is. A magyar nép már a kalandozások idején is bizonyára sokféle idegen nyelvet tanulhatott. Később pedig, amikor szláv, olasz és*

német hittérítők és nemesek jönnek az országba, az idegen nyelvek ismerete mind jobban elterjedhetett." (Lux, 1925, 68)

Nem csupán uralkodóink kötöttek házasságot a nyelvterületről származó ifjú arákkal (Gondoljunk többek között első királyunk, Szent István házasságára), hanem a főurak is. A német nyelv oktatása azonban sokszor egyet jelentett a német nyelvű országrészekben (Felvidék, erdélyi szász városok) való tartózkodással, vagy ezen települések iskoláinak látogatásával.

A Ratio Educationis, amelyet Mária Terézia az oktatás állami reformálására adott ki, a következőket írja a nyelvek oktatásáról:

„3. *figyelembe veendő, hogy azok számára, akik Magyarországon és kapcsolt országaiban élnek, a latin nyelvben való jártasság feltétlenül szükséges.*
4. Nagyon hasznos számukra a német nyelv ismerete." (Ratio, 1981, 63)

A Ratio a gondatlan nevelés következményének nevezi a latin nyelv tanulásának elhanyagolását. A következő módon indokolja annak fontosságát:

„De a latin nyelv szükségessége még jobban kiviláglik az alábbi pontokból:

1. *Latin nyelvű az összes hazai törvény és rendelkezés szövege.*
2. *Ezen a nyelven szövegezik szinte az összes királyi határozatot, a királyi utasításokat és válaszokat az ország különböző főhatóságaihoz és összes hivatalához.*
3. *Ezen a nyelven tárgyalnak minden ügyet az országgyűléseken és a kormányhivatalokban, a megyék közgyűlésein és bírósági ülésein, a polgári hatóságok bizottságaiban és sok más ügyben, főképpen a jogszolgáltatás keretei közé tartozókat.*
4. *Végül pedig ennek a nyelvnek a használata már szinte teljesen anyanyelvvé vált, segítségével az ország oly sok különböző nemzetisége könnyebben meg tudja magát kölcsönösen érteni, könnyebben tud kapcsolatot találni egymással." (Ratio, 1981, 75)*

Mária Terézia rendelete tehát részben a latin, mint hivatali, közigazgatási nyelv fontosságára utal, másrészt pedig arra a tényezőre, hogy a soknemzetiségű országban a latin, mint nemzeti szempontból semleges nyelv, elősegítheti a békés kommunikációt.

II. József nyelvrendeletének az lett volna a logikus következménye, hogy a német nyelv oktatásának bővítésével a latin fokozatosan kiszorult volna az oktatásból, másrészt pedig elvileg egy jól működő államapparátus jött volna létre. II. József a latin korlátait felismerte, de nem figyelt arra, hogy a latin Magyarországon több volt, mint hivatali nyelv, másrészt a kibontakozó magyar nacionalizmus nem tudta elfogadni a kötelezővé tett német nyelvet. A nyelvrendelet valójában már az uralkodó életében megbukott, mert a nem megfelelő oktatószemélyzet lényegében megakadályozta a rendelet alkalmazását.

Lux ír a **francia** nyelv tanításáról is:

„A francia hatás tulajdonképpen a 18. században válik általánossá és méllyé, amikor a francia nyelv újra világnyelvvé lesz, mint volt a 12. és 13. században. Az európai udvarok elfranciásodnak. A bécsi udvar tervszerűen csalogatja a magyar főurakat Bécsbe és azok ott hamarosan elsajátítják a francia nyelvet" (Lux, 1925, 69)

Részben nyelvmesterek oktatják, akikről Luxnak sincs jó véleménye (Lux, 1925, 69), másrészt lassan az iskolákba is bevonul.

Magyarországon a francia nyelv, iskolai oktatása az 1712/13-as tanévre tehető, amikor a soproni jezsuita kollégiumban kezdték el oktatni a nyelvet (Vörös, 1976,81). A soproni iskolát a pozsonyi evangélikus gimnázium követte a francia nyelv oktatásának bevezetésében, de az iskolán kívüli oktatásnak továbbra is nagy volt a jelentősége.

„A bécsi testőröknek elő volt írva a francia nyelv tudása. Hogy meg is tanulhassák, kötelező tantárgy lett a Teréziánumban és ennek hatása alatt azután a magyar iskolákban is. A protestáns iskolákban különben már előbb is találkozunk a francia nyelvvel. Így Bél Mátyás iskolájában, a pozsonyi ág.h.ev. iskolában már az 1714. tanévben tanítják a francia nyelvet. „ (Lux, 1925, 70)

Más források is a 18. századra teszik a francia nyelv térhódítását, valamint Mária Terézia udvarához kötik.

„ *A magyarországi arisztokrácia a bécsi udvar franciás légkörének varázsa alatt lett rabja a francia nyelvnek és műveltségnek. Vagyonosabb köznemességünk is szoros összeköttetésbe jutott Mária Terézia uralkodása alatt az udvarral. A testőrség és a Terézianum révén. Az előkelőbb köznemesség körében szintén kezdetét vehette bizonyos elfranciásodás egyrészt az arisztokrácia példájára, másrészt a testőrségben és a Teréziánumban való nevelődés útján" (Lakatos, 1934, 12)*

Az arisztokrácia körében kifejezetten egészségtelen mérteket ölt az idegen nyelvek használata. *„A mágnáscsaládok sarja 'tanul németül, franciául, angolul. Szülőitől magyar szót úgyis alig hall…' (Lakatos, 1934, 11)*

A francia nyelv térhódítását így magyarázzák:

„A 16. és 17. század francia moralistái, költői és filozófusai megszerzik anyanyelvüknek lassan az 'Európa nyelve' címet, melyet eddig a latin és az olasz nyelv élvezett. Művelt és jól nevelt embernek tudnia kellet a francia nyelvet, mert ez kulcs volt egyrészt a korszerű műveltséghez, másrészt az előkekelőbb társaságok ajtajához, tehát az érvényesüléshez." (Lakatos, 1934, 7)

Világos tehát a következtetés, a helyzet megegyezik korunk angol nyelvi ismereteinek következményével. A katolikus iskolákban anyanyelvű szerzetesek oktatták a francia nyelvet. A protestáns iskolákban a francia megjelenése a kálvini reformációval függött össze.

Az **angol** nyelv magyarországi megjelenését is általában a reformációhoz kapcsolják. 1590-ben megjelent egy tíz nyelvű szótár, amelyben már mind az angol, mind pedig a magyar nyelv szerepelt. (Pálffy, 1999, 114). Ez különösen magyar nyelvi szempontból jelentős, mert arra utal, hogy a magyar is elérte azt a fejlettségi szintet, ami alapján

kibírta az európai összehasonlítást. Pálffy így ír az angol nyelv magyarországi megjelenéséről:

„ […] *a XVI. és XVII. század fordulóján ezekben az egyébként többnyelvű régiókban fokozott érdeklődés mutatkozott további idegen nyelvek iránt. Az angol nyelv különös helyet foglalt el közöttük, mert Európa XVII. századi protestáns hitéleti és teológiai mozgalmában ez idő tájt egyre inkább Anglia került a középpontba, minek következtében a magyar figyelme is az angliai események, az ott fellépő eszmék (presbiterianizmus, puritanizmus) és angol egyházi szerzők felé fordult*..” (Pálffy, 1999, 114).

A protestáns diákok peregrinációjuk alakalmával juthattak el Angliába. Tudomásunk szerint ilyen diák volt Medgyesi Pál, aki 1631-ben Cambridge-be látogatott.

„Az elmondottak alapján Medgyesit tekinthetjük nemcsak első angol nyelvi fordítónknak, hanem – kissé kitágítva a nyelvi művelődés fogalmát- az első angolul tudó magyarok egyikének. Ezek közé sorolhatjuk fiatalabb kor- és pályatársát, Tolnai Dali Jánost is (Zoványi, 1911). Tolnai Dali a nagyváradi egyház alumnusaként 1631-ben indult hollandiai tanulmányútra; onnan 1633-ban Angliába ment, ahonnan valószínűleg 1638 végefelé tért haza. Ezután nevezték ki a sárospataki főiskola rektorának.”(Pálffy, 1999, 116)

A XVII. században csökkent az angol nyelv iránti érdeklődés, hogy a XVIII. században új lendületet vegyen. Ez azonban nem egyházi, sokkal inkább világi töltetű volt.

„Majd egy kerek évszázadnak kellett eltelnie ahhoz, hogy az angol nyelvtanulás ismét a művelődés szerves részévé legyen a magyarországi értelmiségi körökben;ezúttal azonban nem vallási/ teológiai szempontok voltak a motiváló tényezők, hanem az a tény, hogy az angol egy komplex intézményrendszert működtet, magasan fejlett társadalom, egy mintaállam nyelve volt;egy olyan nemzet anyanyelve, amely a polgárosodásban, a parlamentáris demokrácia megteremtésében, az iparosításban és a szabad kereskedelem létrehozásában egyedülálló teljesítményt mutatatott fel a XVIII. század folyamán.” (Pálffy, 1999, 118).

Az angol nyelv ismerete egy másik társadalmi réteghez, az arisztokráciához kapcsolódott.

„Minthogy ezek iránt az angliai események iránt főnemeseink és – részben – városaink többségében németajkú polgárai tanúsítottak igazi érdeklődést, természetes, hogy ezúttal ezekben a körökben vetődött fel, hogy mennyire fontos az angol nyelv ismerete. 1790-ből származik gróf Festetics György Fiam nevelését tárgyazó planum című írása, amelyben a nagyműveltségű főúr szerfölött fontosnak mondja az angol nyelv tanulását (Lakatos, 1910)” (Pálffy, 1999, 118)

Teleki László azért tartja elkerülhetetlennek az angol nyelv tanulását, hogy a szaporodó modern szakirodalmat gyermekei tanulmányozni tudják.

Az iskolai nyelvtanítás természetesen a latin nyelv tanításából vette a példát.

„Hogy ezek a modern nyelvek tanításánál is bizonyára a latin nyelv tanítási módszerét alkalmazták, mint ahogy a nyugati államokban is általában tették, az valószínű. Ez a

tanítás pedig fordításból és grammatizálásból állott. Önálló módszertani törekvésről a 18. század végéig nem tudunk. A 18. század végén azonban kezd az érdeklődés a nyelvtanítás kérdései iránt felébredni. A pápai református kollégium jeles professzora, Márton István nemcsak tankönyveket ír, hanem önálló dolgozatokat ad ki a latin és a német nyelv tanításáról. 1794-ben jelenik meg Pápán 'Dissertatio a nyelv tanításáról' és 1801-ben már második kiadásban az 'Új német rudimenta, vagyis a német nyelv első kezdete. Győr." (Lux, 1925, 71)

A 18. század azonban az angol nyelv oktatása területén megtorpanást jelent, mert a bécsi udvar szellemi javakra vonatkozó cenzúrája nem tartotta kívánatosnak a protestáns ideológiát közvetítő angol nyelv ismeretét, amely elősegíthette a protestáns szellemi befolyás növekedését. „*Az első időszakban, a Budavár visszavételétől a szatmári békéig terjedőben, kevesebben jutnak ki angol földre, és megcsappan az angol vonatkozású könyvek száma is." (Berg,1943,12)*

Alapvetően megváltozik tehát a helyzet a Magyar Királyság területén, mert a török kiűzése után a Habsburgok államszervező tevékenysége az oktatás és kultúra területét sem hagyja érintetlenül.
„*Locke neveléstana és Bunyan nagy allegoriája majdnem évszázados késéssel érkeznek hozzánk, Barclay kulcsregényét, az 1621-ben megjelent és a 17. század folyamán közel 50 kiadásban kiadott Argenis-t pedig csak II. József halála után, a nemzeti visszahatás szabadabb levegőjében lehet magyarra átültetni. Ilyen körülmények között nem csodálhatjuk, ha ellankad az angol műveltség iránti érdeklődés; nem csodálhatjuk, ha megszűnik az angol nyelvnek még csak szórványos tanítása is, ugyanakkor, amikor Németországban a felvilágosodás szelleme egyre több iskolába hozza be az angolt, mint rendkívüli tárgyat." (Berg, 1943, 13)*

Berg, aki a kérdés kiváló szakértője, dokumentumokkal igazolja állításait. Így mondataiban nem kételkedhetünk. Nyilván befolyásolta a nyelv tanítását, vagy elhagyását az a tényező is, hogy Anglia viszonylag távol van a magyar nyelvterülettől, valamint feltételezhetjük, hogy sem a politikai, sem pedig a gazdasági kapcsolatok nem lehettek túl jelentősek. Ezek a tényezők azonban korábban is léteztek, ennek ellenére találunk leírásokat működő kapcsolatokról, Angliába látogató diákokról, angol nyelvű könyvek Magyarországra kerüléséről. Mivel mindezek a 18. században ritkábban fordulnak elő, az angol nyelv és kultúra hatásának csökkenése mindenképpen a bécsi udvar tevékenységével magyarázható. Annak ellenére, hogy az angol államnak volt bécsi követe, de a magyarországi protestáns egyház nem képviselt olyan jelentős politikai erőt, hogy érdekeit egy idegen ország követe útján érvényesíthesse.

V.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a német nyelvterület és Magyarország nyelvoktatási helyzete sok tekintetben hasonló. Általános európai tendencia a latin nyelv oktatásának visszaszorulása, valamint a francia nyelv használatának és oktatásának előretörése. Magyarország speciális helyzetéből fakad a német nyelv

oktatásának megléte, sőt a 18. században állami ösztönzésre annak növelése. Ugyanakkor nem felejtkezhetünk meg arról sem, hogy a latin és német mellett egyre inkább növekedett a magyar nyelv jelentősége, mivel az írók és költők elősegítették a nyelv tökéletesedését, és oktatási, majd hivatali nyelvként való alkalmazását. A francia nyelv iskolai oktatása Magyarországon is meghonosodott. A kor igényeit kielégíteni törekvő középiskolákban, magánórákon oktatták. Az angol nyelv oktatására inkább a protestáns intézményekben volt példa. A német nyelv átmenetileg kötelezően oktatott nyelvvé és államnyelvvé vált. Nyelvi szempontból a 18. század mindkét országban nagy változásokat eredményezett, bár a változásokat a két területen részben más okokkal magyarázhatjuk.

HIVATKOZÁSOK

Balassa Brunó (1930) A latintanítás története. Sárkány Nyomda RT, Budapest. 1-178.

Baranyai Zoltán (s. a.) A francia nyelv és műveltség Magyarországon a 18. században. S.n. . 1-82. old.

Berg Pál (1943) Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában. A szerző kiadványa, Budapest. 1-75. old.

Gonda Imre – Niederhauser Emil (1977) A Habsburgok. Gondolat Kiadó, Budapest. 1-362.

Hüllen, Werner (2005) Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Erich Schmidt Verlag, Berlin. 1- 184. old.

Kosáry Domokos (1983): Művelődés a 18. századi Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1-756. old.

Köpeczi Béla – R. Várkonyi Ágnes (1976) II. Rákóczi Ferenc. Gondolat Kiadó, Budapest. 1-534. old.

Lakatos Géza (1934): A francia nyelvtanítás múltja hazánkban. Sárkány Nyomda R.T., Budapest. 1-82. old.

Lengyel Alojzia (2001): Gimnáziumi németnyelv-oktatásunk történetének két évszázada. PH.D. –Értekezés. Kézirat. 1- 184. old.

Lux Gyula (1925): A modern nyelvek tanulása és tanítása. Klein, Ludvig és Szelényi R.-T. Könyvnyomdája, Miskolc 1-173. old.

Niederhauser Emil – Tokody Gyula (1972): Németország története. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1- 386. old.

Pálffy István (1999): Az angol nyelvi művelődés kezdetei Magyarországon. Modern Filológiai Közlemények. 1. évf. , 2. sz. 114-120. old.

Ürményi József (1777): Ratio Educationis. Fordította: Mészáros István (1981). Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vörös Imre (1976): A francia nyelv oktatása Magyarországon a 18. században. Magyar Pedagógia, 80-95. old.

ABSTRACT

With regard to teaching of foreign languages many similarities can be observed in German speaking countries and in the Hungarian Kingdom. The European trend is to dispute teaching of the Latin language but its effects in the Hungarian language area is not yet perceived.
Ratio Educationis which is the most important document on education in the Hungarian Kingdom in the century is a firm commitment to the importance of the Latin language. In the 18th century we have to face the spread of teaching of the French language. The importance of teaching of the English language temporarily decreased, it was helped by Catholic Habsburg using power tools for church political reasons.

Kézi Erzsébet
főiskolai tanár
Eszterházy Károly Főiskola

Tóth Dorina Anna

TANÍTÓK FRONTON, TANÍTÓK OTTHON – AZ I. VILÁGHÁBORÚ MIKROTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSBEN

HUNGARIAN TEACHERS AT THE WORLD WAR I. AND TEACHERS AT THE HOMEFRONT

Tanulmányom az első világháború magyar népoktatásügyről, illetve a néptanítók háborús magatartásáról szól. Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy hogyan viszonyultak egymáshoz a besorozott és az itthon maradt tanítók, miként tartották egymással a kapcsolatot. Ehhez első világháborús pedagógiai folyóiratokat vontam tartalomelemzés alá, továbbá vizsgáltam a tábori leveleket, magánlevelezéseket. A népoktatásügyi statisztikai adatok a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1914−1918-ig benyújtott jelentéseiből származnak.
A tanítóra - bárhol legyen új feladatok vártak a háború alatt. Noha a néptanítók 40%-a fegyverben volt, az oktatás mégis szervezetten folyt tovább a helyettesítéseknek köszönhetően. A háború alatt különös gondot fordítottak a felnövekvő generáció nevelésére, új nevelési célokat fogalmaztak meg: a tanítókra nagy felelősség hárult, s megkétszereződött munkájuk.
A besorozott tanítókra is új kihívások vártak, legfőbb ezek közül: túlélni a háborút. A fronton szívesen emlékeztek régi iskolájukra, diákjaikra – több tanító lehetőségeihez mérten tartotta a kapcsolatot az iskolával és tanítványaival is, ezzel csillapítva honvágyukat. A tanítók szerepköre (iránymutatás, vigasztalás) sokszor a katonák között is megmaradt, hirdették a tanítói ethoszt. A kettészakadt tanítótársadalom szinte tudomást sem véve az elszakadásról egységként definiálta önmagát: tanítói hitvallásuk sorsközösséggé kovácsolta őket.

1. TANÍTÓK A SEREGBEN

Az első világháború új kihívás elé állította az oktatásügy szereplőit: a besorozások a tanítókat is érintették, az oktatásnak azonban tovább kellett működnie az országban a művelődés és a kultúra érdekében. Jankovich Béla 1913. február 9-től államtitkári pozíciót töltött be a kultuszminisztériumban, majd 1913. február 26-tól 1917 júniusáig vallás- és közoktatásügyi miniszter volt. Kulcsszerepe volt abban, hogy a tanítás nem szünetelt (huzamos, meghatározó ideig) az ország népiskoláiban.

A háború kitörése után szeretett volna tisztában lenni az összes (nem csak állami) tanító tevékenységével. A 32.884/915. számú rendeletében kifejtette, hogy a királyi tanfelügyelőktől várt jelentésekben főként milyen tartalmakra kíváncsi. Ezek a következők voltak:

1. a tanfelügyelő kerületében hány nem állami tanító vonult hadba,
2. a hadbavonult nem állami tanítókat hogyan helyettesítették,
3. hol és hány iskola maradt helyettes nélkül,
4. miként vettek részt a nem állami tanítók az iskolában és az iskolán kívüli háborús viszonyok által előidézett munkában (mint népgondozás [szociális munka], adományok gyűjtése).
5. hol helyezték el azon nem állami iskolákat, amelyek kiszorultak az addigi épületükből,
6. a háború ideje alatt mi volt jellemző a nem állami iskolák tanulói iskolalátogatására.[56]

A helyettesítésről is jelentést kért Jankovich. A többtanítós népiskolák esetében a besorozott tanítók hiányát osztályösszevonásokkal oldották meg főként 1914-ben, csak kevés helyen alkalmaztak helyettesítő tanerőt. Utóbbi szerepeket a legtöbb helyen (főleg a falvakban) a lelkészek töltötték be. A lelkészeken kívül okleveles óvónők, jegyzők, már nyugdíjazott tanítók és hitoktatók léptek a távollévő tanítók helyére, ha a szükség megkövetelte.[57]
A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1916. június 14-i jelentéséből pontosan leírható a harcoló, a harcra alkalmatlannak ítélt, valamint a felmentett és a szabadságolt tanítók száma (ld. 1. táblázat). Előfordult az is, hogy valakit hivatali eljárás nélkül felmentettek, ha nagy szükség volt rá, ez főleg az 1–2 tanítós népiskolai tanítók esetében volt jellemző.

1. táblázat: Tanítók statisztikája (1916)

Összes népiskola	16.890
Összes, besorozás előtt alkalmazott tanító	**23.115**
Alkalmatlan/50 év feletti	7.318
Felmentett	4.448
Szabadságolt	2.171
Tényleges katonai szolgálatban	9.178
Elesett	293

[56] Magyarország közoktatásügye az 1914. évben. 1917. 20–21. o.
[57] Uo.

A 1. táblázat adataiból látható, hogy a tanítóság 40%-a fegyverben volt 1916-ban. Az elesett tanítók száma az eltűnt katonatanítók miatt feltehetőleg jóval magasabb volt 293-nál. 1916-ban az iskolák helyzetét pozitívnak ítélte meg Jankovich: az állami iskolákban gondoskodtak a tanítók pótlásáról.[58]

2. ISKOLÁK A HÁBORÚ IDEJÉN A VALLÁS-ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTER JELENTÉSEI ALAPJÁN

A jelentésekből pontos adatokat kapunk a háború évei alatt működő iskolák összességéről: az épületről, a tanerőkről, a költségvetésről, a tanítók háborús segélyeiről. A jelentésekben külön szól a miniszter az állami, egyházi és községi fenntartású iskolákról, ezáltal a tanítókat sem egyformán ítélte meg. A háborús oktatás eredményessége érdekében azonban mégis összefogás és kooperáció zajlott az iskolák között fenntartótól függetlenül: maga Jankovich Béla is figyelemmel kísérte a nem állami iskolák működését és igyekezett problémamentessé és folyamatossá tenni azt. Legjobban talán a helyettesítésekből vehető ki az igyekezet: mindenhova helyettesítést rendelt el, s előfordult, hogy az állami iskolákban is egyházi elöljárók, hittantanárok tanítottak.

Az elemi iskolákról szóló adatok mennyiségében évről-évre megmutatkozik a háború nyoma. Az elemi népiskolák közül az 1914/15-ös tanévben 57, az 1915/16-osban 80, az 1916/17-es tanévben pedig 20 működő iskola maradt ki az adatgyűjtés köréből. Az 1917/18. tanévi adatgyűjtést az ország időközben történő megszállása akadályozta: ebben a tanévben már 1020 iskoláról nem lehet tudni.[59]

A 2. táblázat a tanítók és a tanulók számát feltüntetve általános képet nyújt a háború alatt az elemi oktatásban végbement változásokról.

2. táblázat: Elemi iskolák létszámai 1913–1918.

Tanév	Az elemi népiskolák			Általános és gazdasági ismétlő tanfolyamok	
	száma	tanítóinak száma	tanulóinak tanév végi létszáma	száma	tanulóinak tanév végi létszáma
1913/1914.	16 929	35 253	1 971 141	14 340	540 993
1914/1915.	15 038	28 403	1 723 733	12 715	241 624
1915/1916.	15 049	28 997	1 738 494	12 793	273 633
1916/1917.	15 204	29 613	1 795 460	13 086	317 570
1917/1918.	14 370	28 893	1 737 860	12 273	299 545

[58] A hadbavonult tanítók. Néptanítók Lapja 1916. 25. sz. 4–5.o.
[59] Magyarország közoktatásügye 1915–1918. években. 43. o.

A 3. táblázat adataiból látjuk, hogy az elemi iskolák száma 2559-cel csökkent 1918-ra. Az első háborús év tanítói és diák létszámadatainak csökkenése szinte megállt 1915-ben és kis mértékben növekedett a számuk 1915—1917-ig, ennek ellenére csökkent a számuk 1918-ra az 1914. évhez képest. Kiugró értékről egy esetben beszélhetünk, amikor az 1913/14-es tanévről az 1914/15-ös tanévre az általános és gazdasági ismétlő iskolák tanév végi tanulói létszáma kevesebb, mint felére csökkent. Ennek magyarázatára szolgál az a tény, hogy az ismétlő képzések 46%-a szünetelt az első háborús tanévben.[60]

1914-ben hat állami népiskola épült nagyobb beruházásnak köszönhetően Kiskundorozsmán, Kolozson, Háromrevuczán, Sajkásgyörgyén, Rimakokován és Dicsőszentmártonban. Beruházási hitelből 500.000 koronát fordítottak az építkezésekre. A miniszter fontosnak tartotta, hogy az iskolafenntartók bizonyos útbaigazítást kapjanak az építkezéshez, hogy miképpen kell elhelyezni az épületet, azon belül a termeket a szabályozó törvénynek megfelelően. Az építkezések szinte teljesen leálltak 1915-re a magyar építőipar háború okozta válságos helyzete miatt, de az erre folyósított hitelek rendelkezésre álltak volna. Az előző évben megkezdett felújítások befejezésére koncentrált csak az építőipar. 1915-ből talán a legfontosabb kiemelni azt, hogy a háborús nehézségek dacára helyrehozták azokat az állami épületeket, melyek megrongálódtak valamilyen mértékben az oroszok északi és északkeleti betörésének alkalmával.[61] A népiskolák állapotával a további jelentésekben már nem foglalkoztak.

3. TANÍTÁS ÉS TANÍTÓK OTTHON

Több felmentett vagy alkalmatlannak ítélt tanítót állított nehéz feladat elé a háború. Fináczy Ernő a Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi szeptemberi ülésén kijelentette, ez a szeptember, félév, tanév más lesz, mint a többi. Fontos kérdés vár megválaszolására: hogyan folyjon tovább a munka az iskolákban? Az elszomorító, tanítókat és tanárokat is megrendítő időszak volt ez, egyértelműen veszéllyel bírt a művelődésre, kultúrára. Fináczy arra kérte a tanítókat, hogy vegyék fel a *„szellemi munka fegyverét”*, rendíthetetlenül folytassák munkájukat, és terjesszék továbbra is a kultúra fontosságát (Fináczy, 1914:1).

Fináczyhoz hasonlóan vélekedett az itthoni állapotokról egy „névtelen” tanító. Az első óra, első találkozás szerepe meghatározó a tanár és diákok életében is. A 20 éve tanító pedagógus mindig készségesen készült a pillanatra, és nagy izgalommal várta, hogy felsorakozzon előtte az új, *„ifjú had”*. Ünnepnapnak tekintette szeptember elsejét. Az első tanítási napja 1894. szeptember 1-je volt, *„és ma* – emlékezett vissza erre, *a huszadik évnyitónál, amelyet magamban és csöndben készültem megjubilálni, hálát adván az Istennek, aki szeretett, mikor pedagógusnak teremtett, ma elszorul a szívem az aggodalomtól, a roppant felelősség érzésétől: lesz-e rá erőm, hogy a válságos napok*

[60] Uo.
[61] Magyarország közoktatásügye 1915–1918. években. 1924. 19–21. o.

viharában együtt tartsam kis hadseregemet?"[62] A tanító elhatározta: nincs mit tennie, erőt kell vennie magán, és elmondani diákjainak mindent a háborús eseményekről, a *„szabadon szemmel látható Világtörténelemről"*.[63] Szilárdnak akart maradnia a találkozáskor. Beszédet is tervezett – ahogy eddig mindig –, amelyben meg akarta nyugtatni a gyermekeket. A Néptanítók Lapjában a fogalmazás folyamatába enged bepillantást az olvasónak: a nyárral szeretné kezdeni, amikor még csönd és béke volt. Aztán rátérne az ősz eseményeire, a háborúra és a katonákra. A katonákat hazát védő hősként mutatná be. Néhol elakad, úgy véli, nehéz lesz kiállnia a gyerekek elé: *„ne kérdezd…ne kérdezd, hogy miért tört ki a háború"* – írja.[64] Ezután történetbe kezd, ecseteli a szarajevói merényletet, ami után *„barátunk, a német császár hadat üzent az orosz cárnak…a perbe beleszólt Franciaország és Anglia is"*.[65] Fontosnak érzi kiemelni a gyerekeknek: akik itthon maradtak, ugyanakkora munkát végeznek, mint a harctéren katonáskodó emberek.[66]

Gárdos Mór azon tanítók közé tartozott, akik folytatták a tanító munkát a háborús években is, mivel nem sorozták be őket. Írt a háború alatti iskolai életről, s arra szólította fel pedagógustársait, hogy minden gyermekben erősítsék a nemzeti érzést, az együvé tartozást. Szerinte minden pedagógus érzi a nehéz idők komolyságát, s ahhoz, hogy ne legyen több háború, új irányt kell mutatni a jövő nemzedékének. Az új irány alapját vélte felfedezni Gárdos a nemzeti értékekben, de emellett testvéri együttérzésre szólít fel az idegen népekkel szemben is, akik szintén csak a saját hazájukat védik. A cél eléréséhez szerinte nem elegendő a tanítást az iskolai órák keretei közé szorítani, a tanítónak személyes példával kell a diákok és a lakóközösség előtt járni, s mindenekelőtt emberszeretetre kell nevelnie a környezetében élőket, különösen a gyerekeket (Gárdos, 1914:7).

A tanítás sikerességének a zálogát több tanító és tanár, valamint igazgató is abban látta, hogy aktualizálta a tananyagot: harmóniát teremtett a háborús események és a tananyag között. A háború ugyanis minden népiskolába járó gyermeket foglalkoztatott, nem lehetett figyelmen kívül hagyni a világban zajló eseményeket (főleg, hogy sok gyermek édesapja is érintett volt a harcban). Urhegyi Alajos írásában is ezt az érdeklődést állítja a tanítók figyelmébe. Leírja, hogy ahhoz, hogy eredményes legyen a „háborús tanulás", fontos, hogy a diákok értelmi szintjének megfelelően építsék be a tananyagba a háborút úgy, hogy minden gyermek tiszta és világos képet szerezzen az eseményekről, azok okairól és kimeneteléről. A lépéseket Urhegyi a következőkben határozza meg:

I. az érdeklődés felkeltése, célkitűzés;
II. a háború okai;
III. a háború lefolyása, eddig elért eredményeink,

[62] Az első óra a háború idején. Néptanítók Lapja 1914. 38. sz. 1. o.
[63] Uo.
[64] Uo.
[65] Uo.
[66] Uo.

IV. epizódok a háborúból (nevelő hatások: mindenhol harcolnak magyarok, térképen bejelölni a frontokat);
V. az otthon maradtak kötelességei (takarékosság, gyűjtések a katonáknak, kiemelkedően a hazaszeretet és a jótékonyság fontossága);
VI. a jövőbe vetett bizalmunk: Himnusz (eredmények, bizakodás) (Urhegyi, 1915).

Urhegyi javaslata összhangban volt a hivatalos miniszteri rendelkezéssel. A háború már több mint fél éve tartott, amikor 1915 márciusában Jankovich Béla vallás- és közoktatásügyi miniszter arra szólított fel minden igazgatót, tanárt, tanítót, hogy a háború tanulságait nyomatékosítsa minden gyermekben:

„Elvárom tehát az összes állami iskolák tanerőitől, hogy az ifjúsággal az iskolaév végén a növendékek szellemi fejlettsége fokához mért előadás keretében, megismertetik e háború kiváló horderejét és azokat a kötelességeket, amelyekkel a haza és a trón iránt a hazának minden hű fia tartozik.”[67]

Az iskolai munka csendes változáson ment át tehát keresztül a háborús években: a háború beépült a tananyagba, a háború tanulságait felhasználták. A Magyar Pedagógiai Társaság az új tananyagot terjesztő és összefoglaló tanítástervezetet készített 1917-ben, melynek iskolai használatát Jankovich Béla engedélyezte, sőt szorgalmazta is.[68]
Megfigyelhető, hogy mind a vallás- és közoktatásügyi miniszter, mind a tanítók a hazaszeretetre nevelésben, a háború eseményeinek megvitatásában és az ebből levonható tanulságok nyomatékosításában látták a béke zálogát: az új generációt így felnevelve elkerülhetőnek vélték az újabb háborúk kirobbanását.[69]
Az első háborús év nagyjából lefedte az 1914/15-ös tanévet. Tízezernél több tanító harcolt a fronton, közülük több ezren elestek. 1915 elején, a gyászon és a fájdalmon felülemelkedett a győzelembe vetett hit. A Néptanítók Lapjában az egyik szerző fontosnak tartotta kiemelni, hogy elismerően kell figyelemmel kísérni a katona-tanítók és az itthoni tanítók munkáját is. Az itthon maradt tanítók feladata ugyanis megkétszereződött – ahogy a többi, hadban álló nemzet tanítóságáé is. A tanulóifjúságról pedig így írt: *„ha mint természetes tanulmányaiban helyenként rövidséget is szenvedtek, erkölcsi és érzelmi világuk a csodással határos megtermékenyítésben és nemesítésben részesült.”*[70]
Természetesen a háború új kihívás elé állította a tanítókat. A tanév 1915-ben nem szünetelt már annyit, mint 1914-ben, mivel az ifjúság gondozása és nevelése a háborús időkben különösen fontos volt, és az elhúzódó háborús helyzetet már valamilyen módon tudta kezelni az ország, az oktatásügy helyreállításán munkálkodott a minisztérium. A tanárokra, tanítókra új szerep hárult: tanácsadó, vigasztaló és lelkiatya lett, akihez a nép a nehéz időkben bármikor bizalommal fordulhat. Elengedhetetlen feladat volt – ahogy fentebb láthattuk, hogy a tananyagot összhangba hozzák a tanítók a háborús eseményekkel.

[67] Az iskola és a háború. Néptanítók Lapja 1915. 14. sz. 1. o.
[68] Miniszteri rendelet háborús tanításokról. Néptanítók Lapja 1917. 15. sz. 1. o.
[69] Háborús tavasz. Néptanítók Lapja, 1916. 19. sz. 7–8. o.
[70] Az első háborús év paedagogiai mérlege. Néptanítók Lapja 1915. 36. sz. 12. o.

1916-ban immáron a második háborús tavasz következett. Ekkor az oktatásüggyel foglalkozók az újjászületést szorgalmazták az országban, abban az értelemben, hogy meg kell újítani a tananyagot, a módszereket úgy, hogy igazodjanak az újabb háborús eseményekhez.[71] A tanítók munkájáról nagy elismeréssel szólt Jankovich, hiszen úgy látta, a tanítóság felismerte azt, hogy kötelességük gondoskodni a rendkívüli korszakban az ifjú nemzedék gondos neveléséről, a tanítókon múlik jelentős részt, hogy milyen felnőtté válnak a mostani gyerekek. Az, hogy a tanítók tudatában vannak ennek a felelősségnek, megnyugtatja – nyilatkozta. Az országban 1916-ban sem csak tanításra, hanem nevelésre is szükség van: az iskolán kívül is foglalkozni kell a gyerekekkel, a tanítók nélkül eldurvulnának, sokan az utcán züllenének (Jankovich, 1916:21).

4. TANÍTÓK A FRONTON

„A porosz közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az otthoni középiskolák a háborúval kapcsolatos egyéb adatok között adják nyilvánosságra a hadban lévő tanítóik és tanítványaik ***erre alkalmas*** *leveleit is, sőt ezeket a minisztérium irattára számára is be kellett küldeni másolatban.”*[72] A hasonló szöveggel megjelent magyar 5461/914. számú miniszteri rendelet kultúrtörténeti célból keletkezett, hogy a későbbi történetkutatásoknak alapjául szolgálhassanak a háborús dokumentumok.[73] A háború mindegyik évében született rendelet a háborús emlékek gyűjtésének és feldolgozásának tárgyában. Ma komoly értéket jelentenek ezen dokumentumok, magánlevelek. A katona-tanítók leveleiben egyaránt megszólal a háború nehézségeivel küzdő ember és az elhivatott tanító, ha a szavak mögé nézünk, észrevesszük. A rendelet kapcsán fontosnak tartottam kiemelni azt is, hogy a sajtó a közlésre alkalmas leveleket közölte csupán, evidens a cenzúra jelenléte.

A fronton harcoló tanítók leveleikben gyakran emlékeznek vissza iskolájukra, diákjaikra, és sokat törik fejüket a háború alatti tanítás mikéntjéről, menetéről is. Tanítói mivoltuk meghatározó a harctéren is. Legtöbbjükben megfogalmazódik, hogy mi a haza, mi a hazaszeretet és szinte egységes célkitűzés az is, hogy hazatérve mindezt átadják a fiataloknak, egymás szeretetére és tiszteletére neveljék a következő generációt egy újabb háború elkerülése érdekében.[74]

[71] Háborús tavasz. Néptanítók Lapja 1916. 19. sz. 7–8. o.
[72] A katona-tanítók levelei. Néptanítók Lapja 1915 XLVIII. évfolyam, 28. sz. 1. o.
[73] 5461/1914: A háborús eseményekkel kapcsolatos ügyiratok megőrzése tárgyában. Néptanítók Lapja 1915. VLVIII. évf. 28. sz. 2. o.
[74] Vö. VI/4. alfejezet

4.1. A sebesült katona levele

Az igazi tanító élete végéig, annak minden pillanatában követi tanítói hitvallását – vallja ezt Lavotta állami néptanító. A frontról írt levelében azt írja, hogy a tanítóknak két csoportja van: az igazi tanító és a mesterember. Amíg az igaz tanító legjobb hite szerint tanít, a maga öröméért, addig a többi tanító csak egy mester, aki fizetésért dolgozik, akár egy gyári munkás. Két egyforma tanítót persze sosem találunk, de az igazi tanítóságra kellene törekedni szerinte mindenkinek. Lavotta megsérült a fronton, egy hadikórházból írta levelét. Sokat panaszkodik a háború borzalmaira, a vértengerre, ami körülvette őt. *„Együtt van velem minden tanító a csatatéren, még azok is, akik itthon vannak. Szívszorongatva várom az eredményt és remélem a legjobbakat”*[75] – írja, mintegy közös keresztet cipelve az itthoni tanítósággal együtt. Nyitott szemmel járt a harctéren, figyelte az embereket. Arra jutott, hogy a tanítók örömüket lelik a háborúban, de nem az ölésben, sokkal inkább az emberekben, a tanító kollégákban, akikkel a fronton találkoznak. Lavottan kívül még 3 pedagógus volt a menetszázadban, sokat beszélgettek egymással. Amíg a betegápolók a testet gyógyították, ők a fronton az emberek lelkével foglalkoztak. Mind a négyen máshogy tették ezt, a tanító egyikükről, Polyák Jancsiról a következőképpen emlékezett meg: *„…módszere a jókedv, móka és az élcelődés volt. Mindenki szerette.”*[76] Egy harcban életét vesztette. *„Polyák Jancsi húszszoros kötelességet teljesített. Öcsém, ha nem is kaptál sohasem csillagot, én mégis hőssé avatlak!”*[77] – búcsúzott tőle Lavotta.

Lavotta leveléből kivehető, hogy sorsazonosságot vállal a tanítókkal – legyenek akár a fronton, akár otthon, s bárhol vannak a világon, egy sorsközösséget alkotnak. Ez a hozzáállás több levélben is megfigyelhető, és nem csak a katonáskodó, hanem az otthon maradt tanítók részéről is megnyilvánul az együvé tartozás érzése.

4.2. Szívszorító levelek a táborból

A katona-tanítók nem csak az itthoni tanítókat emlegették a frontról küldött leveleikben. Gyakran visszagondoltak a tanítványaikra is, szerettek elmélázni, hogy vajon mit és hogyan tanulnak nélkülük. Gyakori üzenetváltást nem találtam tanító és diák(ok) között, mégis szeretnék bemutatni két levelet, melyekből megtudjuk, hogyan viszonyult diákjaihoz a tanító és a tanár.

„Idegen tanít. Idegen helyettesem ajkán függ figyelmed, felém száll néha-néha hűséges megemlékezésed?”[78] – vetődik fel a kérdés a tanítóban, aki nevét nem közölte a levele végén. A tanító folyton családjára, otthonára, az iskolára gondol és – saját szavaival – *„a foglalkozásomra, amely nekem nemcsak foglalkozásom, hanem hitvallásom,*

[75] Lavotta: Tanítók a csatatéren. Néptanítók Lapja 1914. XLVII. évfolyam 43. sz. 16. o.
[76] Uo.
[77] Uo.
[78] Levél a táborból. Néptanítók Lapja 1915. 42. sz. 6. o.

szentségem, mindenem."[79] A háborút a legembertelenebb találmánynak titulálja, sokat ír a borzalmairól. Vallásosságáról tanúskodik az, hogy a Tízparancsolat parancsát (Ne ölj!) állítja szembe a háború parancsolatával: ölj! A parancsot teljesíteni kell, hát teljesítik háborúban a háború parancsát, vezényszóra. A ruhája folyton átázik és már nagyon rongyos, néha napokig éheznek, de így is a következőt vallja: *„nincs az az áldozat, amelyet örömmel meg ne hoznánk, csak ne hozzuk hiába! Tudjuk, mért küzdünk. A hazánkért."*[80] Hazaszeretetéről tanúskodnak az idézett sorok. A hazaszeretetben pedig nincs különbség, ugyanúgy vele harcol tót, német, oláh, rutén, olasz, horvát, cseh, dalmata és szerb egyaránt: a hazáért. (Azért a tanítói szavai után megjegyzem, hogy a csehek nem jeleskedtek ebben; nem érezték magukénak a Monarchiát.) Arra tanítja diákjait a távolból, hogy otthon se tegyen soha különbséget ember és ember között, s *„hogy legyetek egyek a haza szeretetében."*[81] Levele egyben végrendelet is, érdekes, hogy pont egy diákjához írja, holott tudjuk leveléből, hogy van családja. Jó tanácsokkal szeretné ellátni a diákjait: *„mondd meg a pajtásaidnak is, hogy mindhalálig gondoltam rájuk és szerettem őket…* [mondd meg annak,] *aki helyemen ül, hogy áldást kívánok munkájára. Szerető tanítód"*[82] A tanító minden bizonnyal bensőséges kapcsolatot ápolt diákjaival. Az is lehet, hogy a diákok levelére írta meg üzenetét.

A másik levél egy válaszlevél. Hans Huss német tanító felelete tanítványai leveleire. Már az ötödik levelét kapta a diákoktól, ezért úgy gondolta, eljött a válaszadás ideje. Hans Huss egy Hamburg melletti iskola tanítója, valamelyik belga csatatéren halt hősi halált. A neki címzett leveleket mindig szívesen fogadta, *„de még azt a nagy darab csokoládét is köszönöm, amit küldtetek. Jó szívvel veszem, ha máskor is küldtök. Adok belőle más katonáknak is."*[83] Soraiból egy igaz szívű tanító szól, aki szeretné, hogy emlékezzenek rá a diákjai. S hogy megkímélje a gyermekeket a levelek postai költségétől, arra kéri őket, hogy vigyék be az iskolába, ahonnan ingyen továbbítják majd neki, sőt *„a csokira sem kellett volna bélyeg!"*[84] Ír a mindennapok bajairól, de nem mondható, hogy csüggedne. Törhetetlen lelkesedéssel nyugtatja meg a diákjait: *„ugye látjátok, fiaim, hogy győzünk? …Ez a győzelem olyan szép, hogy életünket kész örömest vetjük érte!"*[85] A viszontlátásban reménykedik, de semmit nem ígér a diákoknak. Sokat gondolkozhatott azon, hogyan tanítana, ha visszamehetne az iskolába: *„Nagyon szeretném, ha viszontlátnálak mindnyájatokat és taníthatnálak a bibliai történetekre, vagy szépírásra, ha majd a második osztályba jártok, mert fiaim, addig nem igen láthatlak… És ha vissza nem jönnék, drága szép hazámért szívesen*

[79] Uo.
[80] Uo.
[81] Levél a táborból. Néptanítók Lapja 1915. 42. sz. 7. o.
[82] Uo.
[83] Hans Huss - Egy német tanító tábori levele. Néptanítók Lapja 1915. 47. sz. 7. o.
[84] Uo.
[85] Uo.

áldozom föl életemet is. Isten áldjon, fiúk, hűséges barátságban üdvözöl tanítótok, Hans Huss.”[86]

Láthatjuk több levelezésből, hogy az iskola hiánya sok tanítót megviselt a fronton. A családdal való kapcsolattartást nehezebb vizsgálni az adott forrásokból, a családi levelezéseket ugyanis nem közölte a pedagógiai sajtó, többségük magánkézben lehet a mai napig. A hadbavonult tanítók családjai körében még akadtak írástudatlanok. A tanfelügyelők jelentéseiből kiderül számunkra, hogy az iskolák vállalták a levelek, táviratok megírását az analfabéta vagy írástudatlan családtagok nevében.[87]

5. ÖSSZEGZÉS

A háborús időszak alatt történő katonai besorozás alól a tanítók zöme nem menekülhetett: a vallás- és közoktatásügyi miniszter, Jankovich Béla főként az egy- és kéttanítós népiskolák tanítóit igyekezett felmenteni, mert ahol több tanerős iskola volt, ott könnyebb volt pótolni a tanítókat. Ha egy községben mégsem maradt tanító, akkor egy-egy magasabb műveltséggel rendelkező személy helyettesítette, rendszerint okleveles, képesített óvónők, lelkészek vagy épp a közjegyző. Azokban a népiskolákban, ahol maradt(ak) tanító(k), osztályösszevonásokkal oldották meg a helyzetet.

A háború alatt különös gondot fordítottak a felnövekvő generáció nevelésére, új nevelési célokat fogalmaztak meg, és módosították a tananyagot az iskolákban, s a nevelés szükségességét kiterjesztették az iskolán kívülre is: a tanítókra nagy felelősség hárult az országban, s több munkát kellett elvégezniük a tanítótársak, kollégák besorozása miatt.

A besorozott tanítókra szintén új feladatok vártak, legfőbb ezek közül: túlélni a háborút. A fronton szívesen emlékeztek régi iskolájukra, diákjaikra – több tanító lehetőségeihez mérten tartotta a kapcsolatot az iskolával és tanítványaival is, ezzel csillapítva honvágyukat és a testi-lelki fájdalmaikat. A tanítók szerepe (iránymutatás, vigasztalás, mások meghallgatása, biztatása) sokszor a katonák között is megmaradt, ezt nem tudták (és nem is akarták) levetni a seregben sem, büszkén viselték a tanítói szerepeket.

A kettészakadt tanítótársadalom szinte tudomást sem véve az elszakadás tényéről egységként definiálta önmagát: hiába voltak többen a fronton, tanítói hitvallásuk sorsközösséggé kovácsolta őket, együtt voltak akár harcoltak, akár tanítottak.

[86] Uo. 8. o.
[87] Magyarország közoktatásügye az 1914. évben. 1917. 21. o.

HIVATKOZÁSOK

Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs, 2001.

Baska Gabriella (2011): Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján. Budapest, Gondolat Kiadó, 2011.

Bertényi Iván – Gyapay Gábor (1999): Magyarország rövid története. Budapest, Maecenas Könyvek, 1999.

Fináczy Ernő (1914): Kultúra és háború. Néptanítók Lapja 1914. 47. sz. 1. old.

Gárdos Mór (1914): Iskolai élet háború idején. Néptanítók Lapja 1914. 48. sz. 7. old.

Hans Huss (1915): Egy német tanító tábori levele. Néptanítók Lapja 1915. 47. sz. 7. o.

Jankovich Béla (1916): A tanítókhoz. Néptanítók Lapja 1916. 43. sz. 21. old.

Karádi Ilona (1994): A XX. század krónikája. Budapest, Officina Nova. 112–250. old.

Kelemen Elemér (2007): Tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. Iskolakultúra, Pécs.

Lavotta (1914): Tanítók a csatatéren. Néptanítók Lapja 1914. XLVII. évfolyam 43. sz. 16. old.

Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. Iskolakultúra, 2006. 2. 33-48. old.

Szabolcs Éva (2013): Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. (http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_60-65.pdf, Letöltés ideje: 2014-10-26)

Urhegyi Alajos (1915): A háború. Néptanítók Lapja 1915. 19. sz. 9–11. old.

Zomora Samu (1918): A magyar tanító és a nevelés ügye a háborúban. Néptanítók Lapja 1918. 28. sz. 4–6. old.

5461/1914: A háborús eseményekkel kapcsolatos ügyiratok megőrzése tárgyában. Néptanítók Lapja 1915. VLVIII. évf. 28. sz. 2. o.

A hadbavonult tanítók. Néptanítók Lapja 1916. 25. sz. 4–5.o.

A katona-tanítók levelei. Néptanítók Lapja 1915. 28. sz. 1. o.

Az első háborús év paedagogiai mérlege. Néptanítók Lapja 1915. 36. sz. 12. o.

Az első óra a háború idején. Néptanítók Lapja 1914. 38. sz. 1. o.

Az iskola és a háború. Néptanítók Lapja 1915. 14. sz. 1. o.

Egy hetvenéves hősi halált halt tanító emlékére. Néptanítók Lapja, 1917. 28. sz. 11. o.

Háborús tavasz. Néptanítók Lapja, 1916. 19. sz. 7–8. o.

Hans Huss - Egy német tanító tábori levele. Néptanítók Lapja 1915. 47. sz. 7-8. o.

Levél a harctérről. Néptanítók Lapja 1915. 43. sz. 16. o.

Levél a táborból. Néptanítók Lapja 1915. 42. sz. 6-7. o.

Magyarország közoktatásügye 1915–1918. években. Budapest, Athenaeum Könyvnyomdája, 1924.

Miniszteri rendelet háborús tanításokról. Néptanítók Lapja 1917. 15. sz. 1. o.

Mire a falevelek lehullanak. (http://ujszo.com/napilap/regio/2014/10/08/mire-a-falevelek-lehullanak. Letöltés ideje: 2014-12-06)

ABSTRACT

In my research I examined Hungarian teachers, who fought in the World War I. I would like to show how going on teaching in Hungary in this wartime period 1914–1918 was. The struggler teachers were connected with their family, with schools and with students. All teachers got new tasks: in the war they would like to solved their life, in Hungary they were mentors and cordial peoples. The stuggler teachers were supplied with kindergarten teachers and priests, particularly in the small villages. The Hungarian teachers were together at war so much as at home. This togetherness appeared in stamps and billets.

Tóth Dorina Anna, neveléstudományi MA szakos hallgató
Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete
anna.dorina.toth@gmail.com

III. A KISEBBSÉGEK KÉRDÉSEI

Ferge Zsuzsa

LEHET-E TÖRVÉNYEKKEL CSÖKKENTENI A GYEREKEK TANULÁSI ESÉLYEINEK EGYENLŐTLENSÉGEIT?

CAN LEGISLATION REDUCE THE INEQUALITIES OF THE EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF CHILDREN?

ABSZTRAKT

A tanulmány kérdése az, hogy az állam törvényei mennyire és miben tudják a közoktatási rendszert befolyásolni a társadalmi eredetű iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Az első részben áttekinti az 1945 utáni főbb periódusok törvényeit. Ebből kitűnik, hogy az állami esélycsökkentő-demokratizáló akarat, a cél elfogadása nem volt folyamatos. Amikor volt, akkor 1945 és 1990 közt inkább a kereteket bővítette és a szerkezetet javította, 1990 és 2010 között pedig hozzákezdett az integráló iskolához fokozatosan elvezető tartalmi-módszertani pedagógiai paradigmaváltáshoz is. A törekvések csak részben voltak sikeresek, de így is átalakították Magyarország tudástérképét. 2010 után a FIDESZ megszakította a korábbi pozitív irányú folyamatokat. A második rész azt vizsgálja, hogy a 2010 utáni változások hogyan erősítették fel a kirekesztés strukturális és egyéb eszközeit. A tanulmányt az előbbi állításokat alátámasztó adat-áttekintés zárja.

1. BEVEZETÉS

A magyar oktatás ügyét számos kiemelkedő gondolkodó és politikus vitte előre. Hogy csak találomra mondjak néhány kiemelkedő nevet: Kazinczy Ferenc, Eötvös József, Trefort Ágoston, Klebelsberg Kunó, Kiss Árpád, Báthory Zoltán elkötelezettjei voltak a magyar kultúra felemelésének, a nép minél szélesebb és magasabb szintű művelésének, a fejlett világ normáinak megfelelő tudományos és szakmai képzésnek. Az iskola társadalmi kiegyenlítő és integráló szerepe 1945 után vált a korábbi nagy célokkal egyenrangúvá.

A tanulási és továbbtanulási esélyek közötti társadalmi szakadékok régóta ismertek. Az okok részben az iskolán kívül, részben azon belül vannak. Kérdés, hogy mire tud az állam egyáltalán hatni?

A legfontosabb kérdést, hogy az állam egyáltalán akarja-e az iskolai esélyegyenlőség[88] csökkentését és az integráló, mindenkit el-és befogadó oktatás-nevelés erősítését, elvben nem az egyes kormányok maguk döntik el. Demokráciákban az, az állam dolga, amire a társadalom felhatalmazza vagy rákényszeríti. A társadalom lelkiállapotának, a közerkölcsnek és közhangulatnak, annak, hogy mit is akar, mit követel és mit fogad el a társadalom az államtól, ezernyi mélyen fekvő oka van a történelmi hagyományoktól a mindenkori politikai kényszerekig és manipulációkig. Igaz, a hagyományos demokráciák eszközeinek torzításával nő az állam lehetősége, hogy ne a demokratikus procedúrát kövesse, hanem másként, akár egyedül döntsön választott politikájáról.
Magyarországon gyakran változott az oktatáspolitika értékorientációja, de ebben kisebb szerepe volt a klasszikus demokratikus eljárásoknak, mint az itthon inkább honos alkumechanizmusoknak és a kormányzati voluntarizmusnak. Az állam, közelebbről az állam által alkotott jogszabályok szerepét a továbbiakban úgy vizsgálom, hogy ezt a hátteret adottnak tekintem, külön nem foglalkozom vele.
Az államnak három olyan monopóliuma van, amelyek segítségével közvetlenül hathat az esélyek egyenlőtlenségeinek csökkentésére. Az egyik az erőszak-monopólium, aminek közvetlen alkalmazására az iskolarendszerben ritkán kerül sor; a másik az adóztatás és az erre épülő társadalmi újraelosztás; a harmadik a jogalkotás. A monopóliumok, főként a két utóbbi, eszközöket adnak mind az iskolán (iskolarendszeren) kívüli, mind az azon belüli beavatkozásokra.
Az *újraelosztás* jelentős forrásaira van szükség, ha az állam *az „iskolán kívüli”* fő okra, a gyerekek és családjaik szegénységére, kirekesztettségére, a munkanélküliségre, a lakáshelyzetre akar hatni. Noha minden kutatás igazolja, hogy az iskolai sikertelenség alapvetően e rossz feltételeken múlik, hogy társadalompolitika nélkül e téren mozdulni sem lehet, az oktatáspolitika és a társadalompolitika külön felségterületek, ritkán találkoznak. *Az iskolarendszeren belüli,* az iskolát közvetlenül érintő beavatkozások mindig ideológiai és politikai viták tárgya, amelyekre itt nem térhetek ki, hogy mit jelent az állam anyagi felelőssége, mennyi szerepe legyen az oktatási források biztosításában az állami költségvetésnek, illetve a nem-állami, piaci erőknek és forrásoknak.
Az én álláspontom szerint az állam felelőssége igen nagy. Az állam dolga a megfelelő oktatási infrastruktúra (épület, felszereltség, iskolák elhelyezése és elérhetősége) forrásainak, a megfelelő személyi feltételek forrásainak a biztosítása a pedagógusképzéstől a pedagógusok (és általában az iskolai személyzet) anyagi megbecsüléséig; és a tanulók számára annyi forrás biztosítása, ami lehetővé teszi, hogy az iskolába eljussanak és tudjanak tanulni. (Ide tartozhatnak az ösztöndíjak, utazási és egyéb kedvezmények, iskolai étkeztetés, segítő szolgáltatások, minden hátrány-csökkentő kompenzáció.)

[88] Az esélyegyenlőtlenségek két nagy alaptípusa az oktatásban a fogyatékkal élők hátránya és a társadalmi-gazdasági-kulturális hátrány. Ez a tanulmány az utóbbival, a társadalmi eredetű esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozik.

A jogalkotás a politikai beavatkozás közvetlen eszköze. A társadalom-és szociálpolitikai jogalkotással és jogokkal itt nem foglalkozom, noha világos, hogy ezek nélkül aligha fognak érdemben változni az iskolában is meghatározó szerepű társadalmi egyenlőtlenségek. Témám csak a közoktatás szabályozására, azon belül szinte kizárólag a törvényekre szorítkozik. Nehéz a törvényeket rendszerezni. A tanulmány első részében kronológiailag tekintem át a törvényalkotást a főbb történelmi szakaszokban. Igaz ugyan, hogy a hangsúly a mán van, de a ma értelmezéséhez legalább vázlatosan át kell tekinteni az 1945 utáni oktatáspolitika jogilag is kifejeződő törekvéseit. Az egyes jogszabályoknál igyekszem tisztázni, hogy mennyire voltak a változtatások inkább a keretekre, az iskola szerkezetére hatók, és mennyire voltak tartalmi, a jogokat, méltóságot, pedagógiai paradigmákat érintő elemeik. Ettől is függött ugyanis, hogy milyen típusú hatásokat érhettek el.

2. TÖRVÉNYHOZÁS

2.1. 1945-1989

1945 után többször változtak az oktatással, ezen belül az esélyegyenlőséggel kapcsolatos prioritások. 1945-1948 a demokratizálás évei voltak az első „komprehenzív", mindenkit átfogó általános iskolával vagy a NÉKOSZ-szal. 1949 és 1956 között az esélyeket jórészt erőszakkal akarták kiegyenlíteni, a pozitív és negatív diszkrimináció eszközeivel, a nem-kívánatos burzsoá sarjak punitív elutasításával, a népi káderek erőszakos mobilizálásával. Ezt követően az esélyegyenlőség a rendszerváltásig sem, annak első 15 évében sem volt kiemelt oktatáspolitikai cél. Pontosabban, mintegy búvópatakként egy-egy rövid időszakban felbukkant, majd újra elmerült a témák és célok tömegében. Az iskolák közötti vagy azokon belüli spontán és tudatos szelekció (szegregáció) az akkori jogi szövegekben nem kerül elő, holott létező jelenség volt (Ladányi – Csanádi 1983).

A törvények leginkább az iskolaszerkezetre hatottak. Az átalakítások, ha nem is kimondva, többnyire pozitíven érintették az esélyek kiegyenlítésének ügyét. A négy és fél évtized alatt összesen egy alapvető rendeletet és hat törvényt hoztak, amelyek annyira eltérő jellegűek, hogy érdemes őket egyenként megemlíteni. A hét jogszabály hat különböző területet érint, csak a szakképzésről hoztak két törvényt. Minden törvény rövid, közérthető.

1945 júniusában *egy rendelettel hozták létre a nyolc osztályos általános iskolát*. Noha e gondolatot Eötvös és Klebelsberg megalapozták, az átállást rosszul készítették elő, amit a közoktatás évtizedekig nyögött (Kovács 2003). Ennek ellenére az általános iskola néhány évtized alatt, 1990-ig többé-kevésbé egységes integratív intézmény lett. A periódus utolsó éveiben a legrosszabb helyzetűek, a cigány gyerekek túlnyomó többsége is eljutott a nyolc osztály befejezéséig.

Politikai, ideológiai, hatalmi harcok előzték meg a legnagyobb társadalmi vitát kiváltó, nagy töréseket és nagy lehetőségeket hordozó lépést, az *1948. évi XXXIII. törvényt,*„A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában". Közel 5000 iskola és óvoda került át előkészítés nélkül állami kezelésbe, 18 ezer pedagógus állami státuszba. Ekkor az állami fizikai erőszak is szerepet kapott az ellenállók megtörésében és szankcionálásában. Számos ehhez kapcsolódó lépéshez, például a tankönyv monopóliumhoz, törvény sem kellett. Hosszabb távon, nem diktatórikus feltételek mellett az államosítás segíthetett volna (később olykor segített is) a társadalmi integráció erősítésében.

Az 1949. évi IV. törvény szervezte át a tanoncképzést, emelve annak társadalmi státusát. A három évfolyamos ipariskolákba (utóbb szakmunkásképző iskolákba) való belépés feltétele a nyolc osztály elvégzése lett. A szakképzést érintette 1961-ben egy általános törvény, ami a szakképzést beillesztette az iskolarendszerbe. A második önálló szakképzési törvény, az *1969. évi VI. tv*. Ez a szakmunkásképző iskolákban valamennyire javította a képzés feltételeit, bővítette a tanulói ellátásokat és kedvezményeket, de az esélyegyenlőséggel kapcsolatos mögöttes politikai szándékok nem voltak egyértelműek. 1964-ben ugyan (rendelettel) létrehozták az emelt szintű szakmunkásképző iskolát, amely után az itt végzettek két év alatt szerezhettek érettségi bizonyítványt, ám ezek az iskolák 1973-tól kezdve fokozatosan megszűntek.

Az 1953. évi III. törvény a „kisdedóvásról" az óvoda új rendszerét alapozta meg. Az óvoda korábban csak a gyermekgondozás és - ápolás, nem a fejlesztés színtere volt. 1953-ban azonban a magyar oktatási-nevelési rendszer szerves részévé vált. (Kultúrpolitika és közoktatásügy 1945 és 1989 között)

A magyar óvodarendszer kiemelkedő színvonalát, nemzetközi hírét a korszerű óvópedagógia alapjait kidolgozó Hermann Alice alapozta meg. Mára világossá vált, hogy a jó óvoda – és alkalmasint az azt megelőző Biztos Kezdet intézmények - a hátrányok csökkentésének kiváltságos induló eszközei lehetnek.

Az 1961. évi III. törvény jelentős előrelépést hozott a tízéves tankötelezettséggel és a szakképzés oktatásba illesztésével. Ezzel – és a gimnáziumokat, szakközépiskolákat követő szakmai képzésekkel – nem vált ugyan kimondottá, hogy az iskola valamilyen szakmai jogosítványt kell, hogy adjon, de a lépések ebbe az irányba mutattak.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról már a (neo)liberális irány erősödését jelzi. Központi reformok helyett célként az önkormányzatok felelősségére és az iskolák szakmai autonómiájára épülő, decentralizált rendszer megvalósítását jelölték meg. Most először foglalkozott törvény az iskolán belüli világgal, a gyerekek fejlettségéhez igazodó tananyag és módszerek kidolgozásával, a tanulói önkormányzattal, a családdal való együttműködéssel. A törvény sokat tett a fogyatékos ellátó rendszer javításáért, a kisegítő iskolák átalakításáért. Nem csak az addig megbélyegzett nevet változtatta meg, hanem a feltételeket is igyekezett javítani, az integrálás elemeit bevezetni. A társadalmi esélyegyenlőség, vagy a társadalmi hátrányok csökkentése csak nyomokban van jelen. (Mindkét kifejezés egyszer fordul elő, a 9. §-ban.) Az autonómia azonban a pedagógusokat felszabadította és jól kihasználható lehetőségeket nyitott sok kísérletre.

Ezek között arra, hogyha és amikor a pedagógusok ezt akarták, a gyerekek szükségleteihez igazodó „felzárkóztató" módszereket dolgozzanak ki. Ezt a pozitívumot lerontotta, hogy a törvény (némileg homályos szöveggel) a szülők szabad iskolaválasztását is lehetővé tette, amivel megágyazott a korábbinál sokkal szelektívebb iskolarendszernek.

Magas szintű jogszabályok nélkül is történtek ekkor az esélyegyenlőtlenségeket érintő lépések, mint például a szélesedő nyári táboroztatások. Érdekes módon ezek egy része a rendszer diktatórikus jellege ellenére „alulról" indulhatott. 1950-től a fogyatékkal élő gyermekek iskolai oktatása-nevelése a központi szándékoknak megfelelően rohamosan fejlődött. A gyógypedagógiai intézményrendszer elkülönített maradt, de köre, befogadóképessége, szemlélete, módszerei, színvonala (sokban Bárczy Gusztáv kezdeményezéseire) fényévekkel javultak (Kende 2004). A hetvenes években azután Magyarországra is átterjedt a vita az együtt-vagy külön-nevelésről. Noha máig a külön nevelés maradt a jellemző, az „alulról induló" integráló törekvések hatottak az 1985. évi törvényre is, a gyakorlat ezt követő jelentős változására is.

Egy másik jellegzetes példa, hogy a gyerekek érdekeire figyelő pedagógusok és pszichológusok egyre jobban érzékelték, mennyire hiányzik a családokat és gyerekeket segítő szociális munka. Ezt pótolni akaró központi szándék nem volt. Néhány budapesti nevelési tanácsadó kezdeményezése változtatott a helyzeten. A fővárosi nevelési tanácsadókban 1972-től létrejött a „családgondozó" munkakör. A családgondozók valójában (akkor éppen nem létező) szociális munkások voltak, akik folyamatos képzése, továbbképzése is a „nevtanokban" történt. Ez a sokáig egyedülálló kezdeményezés Horányi Annabella és Hoffmann Gertrúd nevéhez fűződik (www.feszek.hu).

Az 1945 és 1990 közötti néhány törvény elsősorban az iskola szerkezetére és az oktatási keretekre hatott. Mégis, a négy és fél évtized látványosan átrajzolta az ország tudás-térképét. Ez első renden azért sikerülhetett, mert az államszocializmus, minden ellentmondása ellenére, a gyerekek és családok körülményeit jelentősen javította a furcsa teljes foglalkoztatással, a jövedelemegyenlőtlenség és a szegénység tényleges és jelentős csökkenésével. Ez volt az egyetlen olyan periódus (szinte az egész magyar történelemben), amikor az oktatáspolitika nem csak önmagára, hanem a társadalompolitikára is támaszkodhatott. 1989-ben a nyolc osztályt szinte mindenki elvégezte. A szakmunkás és középiskolás tanulók száma 1965-ig rohamosan nőtt, ezt követően a szakmunkás tanulók száma lassabban, a középiskolásoké még egy ideig gyorsan emelkedett. 1951 és 1989 között a szakmunkástanulók száma 60 ezerről 200 ezerre, a középiskolásoké 100 ezerről 350 ezerre nőtt. A fejlődés részben csak statisztikai csillagszórás volt, de részben a tudás terjedését, a civilizációs szint emelkedését is jelentette.

2.2. 1990-2010

E két évtizedben a törvények száma szaporodott. A 2010-es kormányváltásig mintegy 20 olyan törvényt találtam, amelyek közvetlenül az oktatással foglalkoztak. A szövegek hosszabbodtak, számos, korábban alacsonyabb szinten kezelt ügyet (pl. szakképzés finanszírozás, felnőttképzés) törvényi szinten kezdtek rendezni. Radó Péter „két jellemző oktatáspolitikai megközelítést" vázol fel: „az első az intézményi elemekre (iskolaszerkezet és oktatásszervezés) és a tantervi szabályozásra teszi a hangsúlyt, míg a második inkább a pedagógiai paradigmaváltást és az ezzel összefüggő szükséges fejlesztéspolitikát, valamint mérés és értékelés kimeneti szabályozó eszközeit állítja a középpontba" (Radó 2007: 24.). Szerinte az 1990 utáni két évtizedben „az oktatáspolitikai gyakorlat Magyarországon közelebb áll az első megközelítéshez" (Radó 2007: 24). Magam úgy látom, hogy a rendszerváltás előtt az első (röviden: szerkezeti, formai) megközelítés csaknem kizárólagos volt. Később sokkal vegyesebb lett a kép.

Az első lépés az oktatási törvény 1990-es módosítása *(1990. évi XXIII. törvény.)* volt, ami valóban inkább az első típushoz tartozik. Ezzel kezdődött meg nagyobb léptékben a jogi keretek hozzáigazítása a demokratikus változásokhoz. Megszűnt a közoktatás – 1948 óta fennálló – állami monopóliuma. Eltörölték a korábbi politikai és ideológiai megkötéseket. A politikailag inkorrektté vált kifejezéseket átírták, mondjuk a „szocialistát" „demokratikusra".

Az *1993. évi Közoktatási törvényben, LXXIX törvény*, illetve ennek 1996-ban, 1999-ben, 2002-ben módosított változataiban mindkét oktatáspolitikai megközelítés megtalálható. A törvény alapvetően a felzárkóztatást, esélykiegyenlítést szolgálja, de vannak ezzel ellentmondásban lévő elemei is. Új szerkezeti részei az ötéves kortól kötelező (iskolai előkészítő) óvoda, mely a felzárkóztatás fontos eszköze; a szabad iskolaalapítás és iskolafenntartás, melynek társadalmi hatása az esélyek szempontjából nagyon kétséges; az esélyeket biztosan jelentősen rontó lefelé hosszabbodó (hat és nyolc osztályos) gimnázium, valamint a tankötelezettségi korhatár 18 évre emelése. Az utóbbi döntés elvben az egységesedő 4 osztályos középfokú képzést volt hivatva előkészíteni. A korhatár-növelés (a szakképzés alább említett reformja ellenére) nem volt sikeres. A törvény 129 paragrafusa számtalan szervezeti részletre kiterjed a tantervtől az intézmények működéséig és törvényi szintre emel igazgatási, szervezési ügyeket. A tartalmi „paradigmaváltás" az esélyegyenlőség és felzárkóztatás újra megjelenő témáinál sejlik fel. A nyitó mondat rögzíti a törvény céljait, melyek között első a „művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása". A „szociálisan hátrányos helyzetben lévő gyerekek" felzárkóztatása külön szerepel általában is, intézményi szintenként is, azaz az óvodában; a kollégiumban, a szakképzésben. E célok pedagógiai tartalma és eszközei azonban még hiányoznak.

A paradigmaváltás törvényi szinten a *2003. évi LXI. törvény „a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról*" elfogadásával vált nyilvánvalóvá. A törvény céljai között központi szerepe van az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének, az

integrációs törekvések, a társadalmi befogadás erősítésének, az e célokat szolgáló jobb pedagógiai felkészültségnek. A kormányzat ilyen irányú elkötelezettségét bizonyította a 2003. évi *CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról*, mely külön fejezetet tartalmazott az oktatásról. Az oktatás jó szándékú demokratizálásához tartozott az iskolarendszeren belüli hierarchizáló szakadékok áthidalása. A szegregáció és korai szelekció ellen megoldásnak tekintett komprehenzív iskolarendszerhez vezető úton az egyik lépés a szakiskola többi középiskolához közelítése volt. Ez volt a célja a *2005. évi CXLVIII. törvénynek az oktatást érintő egyes törvények módosításáról,* ami egyebek mellett a szakképzés átalakításával foglalkozott. A kétéves szakiskolai képzés megszűnt, a szakmunkásképzőt felváltó szakiskola 4 évfolyamos (2 közismereti +2 szakképző évfolyam) lett. A reform célja elvben a korai szelekció megakadályozása, az iskolatípusok közötti átjárhatóság biztosítása, a szakmunkások általános kompetenciájának növelése volt. A törvény megvalósításához 4 év átmeneti időt biztosítottak. Az általános iskolákban azonban nem indultak el igazi változások. A gyakorlati megvalósítás ezért sem lehetett sikeres.

Visszatérve a pedagógiai fordulat kérdésére, az oktatási törvényben, illetve annak 2003 és 2009 között többször módosított változataiban, valamint külön törvényekben (pl. 2008. évi XXXI.) jó néhány társadalmi esélykiegyenlítő paradigma-váltó eszköz szerepel. Ilyenek: az óvodáztatási támogatás, a korábbinál részletesebb antidiszkriminációs elemek, amelyek jogszerű megoldásokat keresnek a felek harmonikus együttműködéséhez. Az integrációs felkészítés, amihez 2004-től a költségvetés kiegészítő normatívát rendel, a hátrányos (halmozottan hátrányos) helyzetű gyermek fogalmának meghatározása, amivel elkerülhetővé vált, hogy ne csak a cigánygyerekeket segítse a törvény, az egyéni fejlesztési tervek, melyek a felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, beilleszkedési, magatartási, tanulási vagy szociális nehézségekkel küzdő tanulók segítését szolgálják és a hagyományos frontális módszerrel szakító, alternatív, személyiségközpontú tanítási módszerek. A fogyatékos gyerekek integrálásában is jelentős volt az előrelépés: a törvény megszigorította a sajátos nevelési igényű minősítés eljárását, és bátorította az enyhe fokú értelmi fogyatékosnak minősített diákok integrálását. A paradigmaváltáshoz tartoztak az iskolai kezdőszakasz (első 4–6 év) eredményességének javítása és az alapvető kompetenciák fejlesztése; az osztályzás szöveges értékeléssel való fokozatos felváltása; a szakos tanítás megkezdésének későbbi időpontra tolása; maga a tantervi reform.

Az iskolák közötti szegregációt a közoktatási törvény közvetlenül csak részlegesen tudta csökkenteni. „Miután sem az Országos Iskolai Integrációs Hálózat létrehozása, sem az integrációs normatíva, sem az SNI (sajátos nevelési igényű) tanulókra vonatkozó szabályozás többszöri módosítása, sem az óvodáztatás kiterjesztése, sem az IPR (Integrációs Pedagógiai Rendszer) kidolgozása és elterjesztése nem volt képes megfékezni a szegregációt, a kormány 2005-ben csendes közoktatási rendszerkorrekcióra szánta el magát: első ízben módosított lényegi módon a (korábbi) modellen. A módosított közoktatási törvény arra kötelezte az iskolafenntartó

önkormányzatokat, hogy a beiskolázási körzethatárok meghúzásával esélykiegyenlítő szempontokat érvényesítsenek; túljelentkezés esetén pedig részesítsék előnyben a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyerekeket." (Havas – Zolnay 2011)

Az oktatási törvénynél jogilag erőteljesebb intézkedéseket tett lehetővé az esélyegyenlőtlenségi törvény. Kimondta ugyanis, hogy sérti a törvényt (az egyenlő bánásmód követelményét) egyfelől egy oktatási intézményben a személyek vagy csoportok jogellenes elkülönítése, másfelől pedig „olyan nevelési, oktatási rendszer vagy intézmény létesítése, fenntartása, amelynek színvonala nem éri el a kiadott szakmai követelményekben meghatározottakat, illetve nem felel meg a szakmai szabályoknak".

Az 1993-ban induló, 2000 elejétől lendületesebbé váló folyamatban, melynek részleteire még visszatérek, számos nagy léptékű döntés született az integráltabb és méltányosabb iskolarendszerért. Az erőfeszítések, ha hullámzóak voltak is, de kétségtelenek. Az elért eredmények kétségtelenek, mégsem mindenben megnyugtatók. Két jelentős reformprogram részletesen elemezte a sikerek és kudarcok okait és mindkettő felvázolt számos fontos és lehetséges reformirányt. Az egyiket a (liberális) miniszterelnök rendelte, ez a *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért* (Fazekas et al. 2008). A másik, jóval kevésbé kidolgozott reformprogramot a (konzervatív) köztársasági elnök kezdeményezte, ez lett a *Szárny és Teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* (Csermely et al. 2009). A „Zöld Könyv" a közoktatásra koncentrál, de számos elv tisztázása mellett kidolgozott, részletes gyakorlati javaslatokat is ad. A „Szárny és Teher" a tudás fejlesztésének és átadásának egész kérdéskörével némileg elvontabban foglalkozik. A politikai felhanggal is felruházható eltérések a megrendelők eltérő politikai orientációja ellenére nem meghatározóak. A legfontosabb elemek, közösek és vagy ismétlik, vagy továbbgondolják az esély-egyenlősítést támogató oktatáspolitika létező, de csak részben megvalósuló céljait. Ilyenek például a fenntartható, ötletszerű beavatkozásoktól mentes *hosszú távú stratégia;* a szereplők közötti *partneri* viszonyok*;* annak elismerése, hogy *az iskola legfontosabb szereplője a pedagógus*, akinek a legmagasabb szintű képzést, anyagi, szakmai és erkölcsi megbecsülést, a lehető legteljesebb autonómiát kell biztosítani (McKinsey report 2007, Hanushek 2011).

Mindkét ajánlás-rendszer gyerekközpontú, egyénileg segítő és minden gyereknek valamiben sikert akar biztosítani. A tanterv tartalma, az ismeretközpontúság másodlagos, a kompetenciaalapú pedagógiai kultúra, a gondolkodni és tanulni tudás elsődleges. Az információs technológia nagy teret foglal el, mint a felzárkóztatás, az olvasni tanítás, a nyelvtanulás, a tájékozódás, a projekt-módszer eszköze és újabb hangsúlyt kap az oktatáshoz való hozzáférés, az oktatás igazságossága, méltányossága, a társadalmi integráció, a „szélsőséges esélyegyenlőtlenség és az ezt erősítő szegregáció" elleni küzdelem. E kritikákat és javaslatokat a szakemberek jó része kedvezően fogadta. A politikában azonban, mint oly sok esetben Magyarországon, nem volt sem hatásuk, sem utóéletük.

Összefoglalva az eddigieket: az oktatáshoz kapcsolódó törvényeknek (jogszabályoknak) 1945 és 2010 között jelentős szerepük volt az írástudás, az általános és szakmai képzettségek javításában. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a statisztikák csak a formális valóságot tudták leképezni, a tartalmat nem. A kormányzatok, ha nem is folyamatosan és egymásra épülve, de nagyobb zavaró szakítások nélkül megtették az első lépéseket egy olyan iskolai struktúra felé, amelyik potenciálisan a korábbinál kevésbé szelektív, annál átfogóbb, jobban integráló. A szegények és cigányok felemelkedésének segítése, „pozitív diszkriminálásuk" azonban nem vált sem az önkormányzatok, sem az állampolgárok jelentős részének ügyévé. A legfontosabb feltételek, vagyis a tartós politikai elkötelezettség, a közösség támogatása és a szükséges források biztosítása - 2004-et követően jelentős európai forrásokat kapott az ország az oktatás méltányosságának javításához, de a családok szegénységének csökkentése hazai feladat lett volna - nem voltak vagy elég erősek, vagy elég tartósan működők ahhoz, hogy a változások mélyrehatóak és fenntarthatók legyenek.

2.3. 2010-2015

A 2010-ben megalakult Fidesz-kormány hozta a legnagyobb törést – iskola-előkészítéstől a felsőoktatásig – az egész magyar oktatástörténetben. Radikálisan szakított mind az 1945 előtti, mind az 1953 utáni reform-hagyományokkal, amelyek igyekeztek többé-kevésbé szervesen építkezni, „megszüntetve is megtartani" fontos folyamatosságokat. A Fidesz a változásoknak olyan ütemet, mélységet diktált és diktál a mai napig, ami megdöntötte még az 1945 utáni években elért csúcsot is. Az új jogszabályok lehetőleg minden folytonosságot semmissé tesznek, még „megtartva is megszüntetnek". A 2013-ban rajtaütésszerűen végrehajtott újra-államosítás és centralizálás óta egy-két hónapos különbséggel fogadnak el az előzőket felülíró törvényeket, rendeleteket, vagy súlyos oktatásügyi döntéseket rejtenek el egy-egy salátatörvényben. Minthogy a benyújtás és elfogadás közt alig van idő, az Országgyűlés elé terjesztett, olykor igen terjedelmes és nehézkesen fogalmazott javaslatok nagy valószínűséggel gyakran olvasatlanul kerülnek kétharmados elfogadásra. Mellesleg amikor e folyamat máig tartó elemzésére vállalkozom, fenyeget az a kockázat, hogy rosszul értelmezek, vagy nem tudok követni olykor homályos jogszabályi változásokat. A tévedésekért és félreértelmezésekért az olvasó elnézését kérem.

Az e tanulmányban vizsgált közoktatás (alap-és középfok) átalakításának az üteme is rohamos és gyorsuló. Köztudott, hogy minden jelentős iskolareform előkészítése hosszú éveket igényel. A 2010 júniusában megalakuló kormány ennek ellenére egy év alatt fogadtatta el a mindent átalakító köznevelési törvényt. 2010 szeptemberében terjesztette elő első „nemzeti közoktatási koncepcióját". Ezt több szakaszban vitatták és írták újra. A változtatások egy része mögött, például, hogy hogyan csökkent a 18 éves korhatár hol 17, hol 15, végül 16 évre, lehettek kompromisszumhoz vezető viták. Más esetekben az elv, például, hogy cél „egy erős nemzeti középosztály kiépülésének

elősegítése", végig megmaradt és a törvényben kimutatható. Minthogy azonban egy köznevelési törvényben ilyen kiemelés nyilvánosan vállalhatatlannak tűnt, az erre való utalás 2011 augusztusa után eltűnt a koncepciókból is, és a törvényszövegekből is. Végül az októberben előterjesztett törvényt az Országgyűlés 2011. december 19-én fogadta el. Ez lett a *2011. évi CXC. törvény* a nemzeti köznevelésről.

A köznevelési törvény szakmai háttere homályos. A korábbi reformjavaslatokra nincs utalás. Hasonló léptékű új háttértanulmányokról nem tudunk. Szakmai hatástanulmányok (néhány formális hatás említésén túl) nem készültek. A fokozatosság, a kipróbálás gondolata hiányzott. A törvény kiérleletlenségének tudható be, hogy a szokásosnál több rendelet és törvénymódosítás született. A 2011-es CXC törvényt minden további évben legalább kétszer módosították, olykor jelentősen. A *2014. évi CV. módosító törvény* többek közt új intézményt hoz létre a lemorzsolódás megelőzésére. A *2015. évi LXV. és LXVI* törvények a szakképzési rendszert ismét teljesen átalakítják és a gazdaság felelősségi körébe utalják. Számos mélyreható változás, mint a KLIK létrehozása, a tankönyvírás monopolizálása, a tankönyvkiadás és - kereskedelem államosítása, a pedagógusoknak külön terhet jelentő portfólió bevezetése, stb. többnyire rendeleti hátterű. (www.oktatas.hu)

További nagy jelentőségű, erős megrázkódtatást okozó jogszabály a 2012. *évi CLXXXVIII. Törvény a „köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények" visszaállamosításáról.* A törvény deklarált célja a „minden gyermek számára azonos esélyeket nyújtó köznevelési rendszer". Az ígéretek szerint az állam biztosítja a továbbiakban az egységesen magas színvonalú iskolákat. A korábbi teljes önkormányzati szabadság számos előny mellett sok problémát is okozott, például azt, hogy a szegény települések iskolái szegények és rosszul felszereltek maradtak, vagy, hogy nem volt lehetőség az oktatási rendszer nagyobb léptékű területi tervezésére. Az államosítás és központosítás elvileg ezeket a problémákat megoldhatná.

2015-ben el is készült egy minisztériumi koncepció a Differenciált közszolgáltatás-szervezés bevezetéséről (EMMI 2015). Ebben írják többek között: „A köznevelés területén elsősorban a következő alapelvek szerint fogalmazódnak meg a differenciálás szempontjai: minőségi oktatáshoz történő hozzáférés egyenlőtlenségeinek javítása, a köznevelési rendszer esélyteremtő szerepének erősítése…." (www.vs.hu) A szavak reményt keltőek. Megvalósulásuk már sok említett ok miatt kételyeket ébreszt. Túl azon, hogy a szaporodó egyházi iskolákat a koncepció nem érinti, és túl azon, hogy a deklarált törekvések ellentétesek az iskolai autonómiák törvényi korlátozásával, nem láthatóak sem a források, sem átfogó iskolafejlesztési terv. A tanulmány második részében röviden szó lesz a lengyel iskolareformról, amely a fenti célokat teljesíteni tudta. A titka az, hogy az egész iskolarendszert átalakította. Elvben, a magyar koncepcióban is szerepel célként olyan központok létrehozása, amelyekben „egy helyszínen lesznek elérhetők mindenki számára" a szolgáltatások". A részletek nem ismeretesek, viszont igen sok szó van a „jó célzásokról'. A kérdés az, hogy a differenciálás követni fogja-e a lengyel reformra is jellemző társadalompolitikai alapelvet, amely felismeri, hogy a legrosszabb helyzetűek célzott segítése – legyen szó egyénekről vagy településekről – az esetek többségében nem ér célt és hosszú távon

nagyon költséges. Minthogy sosincs mindenre elég forrás, lehet sürgősségi sorrendeket kialakítani, de végül mindenkit el kell érni. Ez a fokozatos univerzalizmus (Darvas et al. 2013). Ha ugyanis a stratégia kimerül a legrászorulóbbak kiválasztásában és megsegítésében, akkor többnyire nem jut elég erő az okok kezelésére; nem tudja a szegényeket a rászorultsági küszöb fölé emelni; nem tudja elkerülni a stigmatizálást; nem tudja garantálni, hogy minden rászorulót elérjen; és óhatatlanul felmerül a gyanú, hogy olyanok is a rászorulók közé kerültek, akik nem is „igazán rászorulók". Ez pedig a szegény-gyűlölet melegágya, legyen szó, ismétlem, egyénekről, csoportokról, településekről. (E meggondolások alkalmazhatók alkalmazható a „hátrányos helyzetű tanulók" megkülönböztetett kezelésére is. A tanulmányban másutt ezt jelzem.) Végül is kérdés, hogy hogyan fogja használni az állam a továbbiakban az eleve sajátos célú, sok oktatási feltételt rontó újraállamosítást. (Szüdi 2014).

3. A KIREKESZTÉS EGYES ESZKÖZEI ÉS MEGJELENÉSI FORMÁI. AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉRTELMEZÉSE A 2010 UTÁNI JOGSZABÁLYOKBAN

Az oktatási esélyegyenlőség fogalmat 2010 óta az oktatási jogszabályok nem alkalmazzák. Az esély kifejezés egyszer sem fordul elő a törvények szövegében sem önállóan, sem valamilyen összetételben. (Ilyen hiány sok van: nem fordulnak elő a roma, cigány, integráció, szegregáció kifejezések sem.) *Itt csak röviden térhetek ki arra a zavarba ejtő helyzetre, hogy a politikai nyelv és gyakorlat megkettőződésének vagyunk tanúi*. A politika több „regiszterben" szól. Nem egyszerűen szómágiáról van szó, hanem egyrészt valóban új nyelvezetről, másrészt a kormányzat valósághoz való két különböző viszonyáról (www.index.hu, 2015). [89]

2015-ben vált ismertté az EMMI által kidolgozott új szótár, amely a hivatalos nyelvet igyekszik szabályozni különböző területeken (www.index.hu/emmiszotar 2015). A szótár létét hivatalosan nem erősítették meg és nem cáfolták. A hivatalos dokumentumokban azonban következetesen halad a „nem használható" kifejezések kicserélése a „használhatókra". A változtatások során az esélyegyenlőség helyébe az „esélyteremtés" kifejezés került; a szegény szó, ha településről van szó, „elmaradott" lett, ha emberről van szó, „rászoruló"; a mélyszegénység, nem egész következetesen, tartós szegénység; a kirekesztést felváltja a kizáródás, a felzárkóztatást a felzárkózás. (Az első a társadalmon felelősségét tagadja, a második az önfelelősséget teszi kizárólagossá.) Az oktatási törvények (és alkalmazásuk) követik az EMMI szótárat.

Ugyanakkor az EMMI hatáskörébe tartoznak az EU kezdeményezésére és többnyire társfinanszírozásával létrejövő stratégiák (például a Nemzeti Társadalmi

[89] A politika megkettőződését sokan sok formában vizsgálják. Itt csak vázolok egy további lehetséges értelmezést. A kísérlet kezdetleges, de valami magyarázatot mégis keresni kell az ellentmondásos kormányzati kommunikáció miatt.

Felzárkóztatási Stratégia), a kötelezően elkészítendő esélyegyenlőségi programok és az EU társadalmi célú Operatív Programjai (TÁMOP, TIOP, ÁROP, EFOP, RSZTOP, stb.). A Türr István Képző és Kutató Intézet (TKKI) esélyegyenlőségi mentorhálózatot képez és tart fenn európai társfinanszírozással. Az Intézet programjai „a társadalmi felzárkózás, a mélyszegénység megszüntetése és az esélyegyenlőség" terén akarnak segíteni, beleértve a szegregáció megszüntetését és hasonló, hivatalosan nem kívánatos kifejezésekkel jelölt célokat. A legtöbb pályázat beadásának feltétele, hogy legyen esélyegyenlőségi terv, illetve helyi esélyegyenlőségi program (HEP), amelyek többségét a TKKI készítette el. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egyik rendeletében írja: „a települési önkormányzatok esélyegyenlőségi programjaihoz tartozó „intézkedési tervben gondoskodni kell a települési önkormányzatra vonatkozó további fejlesztési tervek, koncepciók, programok és a helyi esélyegyenlőségi program célkitűzéseinek összhangjáról, különös tekintettel a közoktatási esélyegyenlőségi tervre és az integrált településfejlesztési stratégia antiszegregációs célkitűzéseire." (www.netjogtar.hu)

Vagyis ugyanaz a kormányhivatal két regisztert használ. A felsőben (a színpadon?) vannak a megjelenítendő díszletek, az európai eredetű gondolatok, célok, eszközök. Itt lehetnek a sikerpropaganda egyes elemei, továbbá olyan kis léptékű projektek, programok, amelyek ehhez a gondolatrendszerhez tartoznak, és legföljebb egy helyi közösséget érintenek. Ezek lehetnek sikeresek is, de hatásuk foltszerű. Az alsó regiszterben (a süllyesztőben?) a valóságot tényleg alakító döntések és cselekvések vannak, amelyek megszabják a társadalom útját. A hatalom a „mély" regiszterben a politika minden eszközét használja.

Visszatérve az értelmezésre: az esélyegyenlőtlenségek csökkentésével leginkább rokon célok a törvény szövegében a „leszakadás megakadályozása", illetve a „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkóztatása". Ezekkel a kifejezésekkel a mindenkit szolgáló „esélyegyenlőség" egyesek hátrányainak csökkentésévé alakult át. *Az integráció célrendszerében a hangsúly a társadalmi összefüggésekről az individuum szintjére helyeződött át.* A társadalmi - kulturális helyzetek különbözőségének kezelése nem az iskola egész közegének és a pedagógusoknak az általános beállítódásából, alapfeladatából következik. Különböző egyének csoportjaira kell „kiemelt figyelmet"fordítani. A korábbi közoktatási törvény csak a „különleges gondozás" fogalmát ismerte és ezt kizárólag a sajátos nevelési igényű gyerekekre alkalmazta. A csoportokat a törvény 4. §-ának 12. bekezdése pontosan meghatározza:

12. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:
a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

A kiemelt figyelemnek, mint látjuk, két típusa van: a különleges bánásmód és a „kiemelt figyelem" önmagában. A különleges bánásmód a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeknek és a tehetségeseknek van fenntartva. A SNI gyermekek esetében a törvény vagy az azt megelőző utolsó koncepció megmagyarázza, hogy náluk mit jelent a „különleges bánásmód": „speciális igényeik figyelembevétele, integrációjuk elősegítése a nevelési-oktatási rendszer prioritásai közé tartozik". Fejlesztésükhöz a „törvény garantálja, hogy minden érintett gyermek, tanuló megkapja a számára szükséges és megfelelő ellátást". Ehhez különböző eszközöket – szakértői bizottságokat, szakszolgálatokat, vizsgálatokat, intézményeket, 2014-től utazó szakembereket – rendel. Ez természetesen rendben lenne, ha nem lenne redundáns. (A speciális nevelési igény kifejezés 64-szer fordul elő a koncepcióban.) Hasonlóan világos a különleges bánásmód értelmezése a 3. csoport, a tehetséges gyerekek esetében. A koncepció elég részletesen és visszatérően foglalkozik a tehetségfejlesztéssel, mint üggyel és céllal, elkülönített finanszírozási forrásokkal, külön alappal. A 13. pont még a tehetséges gyerek fogalmát is pontosan definiálja: „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség".

A hátrányos helyzetű (vagy akár csak „nehézségekkel küzdő") gyerekekkel kapcsolatos „kiemelt figyelem" értelmezéséről alig esik szó. Azon igyekezett a törvényhozó, hogy ezt a kört szűkítse – meglehetős sikerrel. Ezt a hátrányos helyzet fogalmának megváltoztatásával érték el. A HH gyerekeknél korábban elég volt, hogy a jegyző által igazoltan szegények, amit hivatalos virágnyelven máig úgy fejeznek ki, hogy „rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak". Most ehhez, három feltétel közül még egynek kapcsolódnia kell. Az egyik feltétel a szülő alacsony iskolai végzettsége, a második a szülő munkanélkülisége, a harmadik a különösen rossz lakásviszony. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) státushoz e háromból egyszerre kettőnek kell fennállnia. A meghatározás megváltoztatásának hatásáról két különböző adat van. Az Oktatási Hivatal korábbi adatai szerint a 2013. évben regisztrált 555 ezer HH gyerek száma hirtelen 215 ezerre, több mint 300 ezerrel csökkent. Az EMMI újabb adatai szerint[90] a csökkenés kisebb, 2013 és 2014 között csupán százezres, 5-6 százalékos nagyságrendű (EMMI 2010/2011 – 2013/2014). Az első nyolc osztályban 35-ről 29 százalékra, a 9-13. osztályban 19-ről 16 százalékra csökkent a HH tanulók aránya. (www.econ.core.hu)

A magyar „hátrányos helyzethez" hasonló jelenséget jellemez az EU „szegénységben vagy kirekesztettségben" élőkre vonatkozó indikátora. Tartalma tágabb, mint a hátrányos helyzeté, több kielégítetlen szükségletet fed le. Az arány azonban nem csak magasabb, hanem – az utolsó év kivételével - folyamatosan emelkedett, kivált a

[90] EMMI Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés, 2010/2011 - 2013/2014. Köszönöm Farkas Zsombor segítségét az adatkeresésben.

gyermekes háztartásoknál. Az összes gyerekes háztartásnál 2006-ban 32, 2009-ben 34, 2014-ben 36 százalékos arányt mértek. A legszegényebb 2 milliónál természetesen a problémák halmozódnak. A fenti három évben az arányok 79, 82, illetve 89 százalékot tettek ki [91]. (KSH, Eurostat)

A formális definíció-módosítás következménye elvben könnyíti az iskola dolgát. Kevesebb gyerekre kell „kiemelten" figyelni, akik épp a heterogén meghatározás miatt csak egyénként azonosíthatók, nem csoportként.[92] Nem az a baj, hogy a koncepciók vagy a törvény nem értelmezik a több mint a gyerekek harmadát kitevő szociálisan-kulturálisan rossz helyzetű, vagy éppen cigánygyerekekre vonatkoztatott kiemelt figyelem tartalmát. E gyerekek többségének *elég lenne a különleges bánásmód és kiemelt figyelem helyett a mindenkire vonatkozó jó bánásmód*, jó színvonalú, lehetőleg *integrált* iskolában – ha lennének a helyzetre *felkészült pedagógusok*. Talán ezt a hiányt - a gyerekekre szabott pedagógia hiányát – igyekszik betölteni a már az eredeti törvényben megjelenő Köznevelési Híd program, és a 2015-től szerveződő új jogintézmény a lemorzsolódással fenyegetett gyerekek mentésére.

A Köznevelési Híd program elvileg a 8 osztályt kudarcosan végzőket vagy el sem végzőket zárkóztatná fel intenzív pedagógiai beavatkozással valamilyen továbbtanulásra. Tízezer fölött van a kudarcos gyerekek száma. A programba az általános iskola javaslatára lehet bekerülni a gyengén végzett 8 általános után, vagy 15 éves korban, ha a gyerek még csak hat osztályt végzett sikeresen. A törvény szerint a Köznevelési Híd program, mely csak a szakiskolákban szervezhető, különleges intenzitású, „egyénre szabott programot nyújt". A tanuló részére szervezett nevelés-oktatás során „az alapműveltség elsajátítása, elmélyítése folyik, amely a valós élethelyzetekhez és a személyes élményekhez kapcsolódó tanulás, továbbá a tanulóhoz igazodó egyéni pedagógiai gyakorlat és a tanulóra szabott egyéni fejlődési terv és az ahhoz igazodó értékelés alapján történik. Ennek során megjelennek a pályaválasztáshoz, továbbtanuláshoz, szakképzés előkésztéséhez szükséges kompetenciák." A Híd programok működéséről egyelőre nem tudni. Eleve késve indultak, mert nem készültek el a képzéshez szükséges kerettantervek. A 2013/14 tanévben már indultak programok, de ezekről a 2013/14 tanévet bemutató Oktatási Évkönyv még nem közöl adatokat. A Híd programokkal kapcsolatban már 2011-ben felmerült két nagy kétely, amelyekre a válasz ma még habozóbb, mint akkor. Az egyik: lehet-e egy év alatt megvalósítani azt, ami a megelőző 5-7 évben kimaradt az iskolai nevelésből? A másik: képesek lehetnek-e ilyen intenzív, gyerekhez igazodó, csak kiemelkedő és erre felkészült pedagógusokkal működtethető programok megvalósítására a szakiskolák, amelyek egyre kevésbé pedagógiai intézmények? Lehet a válasz más, mint nemleges?

[91] KSH Silc/Vékából származó, Eurostat adatbázisból számított adatok, Farkas Zsombor munkája.

[92] 2013. szeptember 1-jével a HH és HHH fogalom meghatározása a Köznevelési törvényből a Gyermekvédelmi tv-be került.

Ami a lemorzsolódókat illeti, a 2014. évi törvény ezt a csoportot is pontosan meghatározza: „lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló: az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé."
Ez a definíció különös világossággal mutatja, hogy miért vált szükségessé a sok ezer oldalt kitöltő, folyton újuló jogszabálytömeg. A kormányzat minden problémát jogszabályi úton, azaz formális eljárással kíván megoldani. Ennek több alapvető oka valószínűsíthető. Az egyik nyilvánvalóan az autonómiák korlátozásának igénye a politikai akarat minél teljesebb megvalósítása érdekében. A másik – az idézett rendelkezésből sugárzó – ok a mindenkire kiterjedő bizalomhiány. *A kormányzat nem bízik abban, hogy a pedagógusok tudják a dolgukat,* vagyis például, hogy felismerik, melyik gyereknek mikor, milyen segítség kell, vagy melyik gyerek „tehetséges". A bizalom hiányát aprólékos és bürokratikus feladat-megjelölésekkel pótolják. Ezeknek mellesleg az, az előnyük is van, hogy könnyen ellenőrizhetők, alkalmasint könnyen szankcionálhatók.
A lemorzsolódás elleni fenti két új erőfeszítés arra koncentrál, hogy a kritikus 14 éves kor előtt 1-2 évvel jelentkeznek-e már a lemorzsolódáshoz vezető jelek. Vagyis nem az egész folyamatot formálja, hanem utólagos beavatkozás a krízis felismerésekor. A semminél biztosan több, de a lényeget nem változtatja meg. Inkább nyilvánvalóvá teszi, hogy az új köznevelési rendszer saját velejárójának tekinti a kudarcos gyerekek tömeges megjelenését, stigmatizálását, utólagos és elkülönülő segítését.
A 2011. évi CXC. törvényt megelőző viták során már sokan bírálták az esélyegyenlősítő törekvések hiányát. Erre válaszul írja az egyik utolsó koncepció, hogy a törvény maga majd „a leszakadás megakadályozására több új strukturális elemet épít a közoktatás rendszerébe". Kérdés, hogy megjelentek-e ezek a beépített strukturális elemek?

4. STRUKTURÁLIS VÁLTOZÁSOK 2010 ÓTA

4.1. Életkor szerinti szétválás

Strukturális változás a tankötelezettségi korhatár 16 évre leszállítása. A kritikák hatására (vagy a tapasztalatok alapján?) 2016-tól a tanuló tankötelezettsége annak a tanévnek a végéig tart, amelyben tizenhatodik életévét betölti, és nem addig a napig, amikor tizenhatodik életévét betölti (45. § (3) bekezdés módosítása). Ez a kis módosítás akkor is helyeslendő, ha ettől nem válik az intézkedés „leszakadást gátló strukturális elemmé", és ha nem lesz más hatása, mint, hogy kevesebb lesz a tanév közben csellengő 16 éves gyerek. Az alacsony korhatár azt jelenti, hogy a fiatalok egy részéről – a „nehezebb" gyerekekről – eleve lemondhat az iskola. A korhatárt ugyanis a gyakorta 7 évre tolódó iskolakezdéssel, a (nem korlátozott számú) évismétlésekkel

nagyon kevés iskolai osztály után el lehet érni. A nehéz gyerekektől szabadulást segíti a magántanulói státus. Ezt 2004 előtt könnyebben, utána erősebb szakmai kontrollal lehetett csak megszerezni. A változtatások ellenére a magántanulók aránya nem sokat változott, tartósan 0,7 % alatt van (www.oktatas.hu, 2014).
A gyerekek életútjának szétválasztása valójában jóval a 16. év előtt megtörténik. Mindig is társadalom-strukturáló tényező volt Magyarországon (egységes, komprehenzív középiskola hiányában) hogy a lehetséges iskolatípusokból a 4., 6., vagy 8 osztály után ki, melyikbe kerül. Ezek az 1950 utáni évtizedekben (a lényegre egyszerűsítve) a 4 osztályos gimnázium, a 4 osztályos szakközépiskola és a 3 évfolyamos szakmunkásképző iskola voltak. Az utolsó évtizedekben azonban már nem a 8 osztály elvégzése a határkő. Az első szétválás a kilencvenes évek óta lefelé terjeszkedő hat- és nyolcosztályos gimnáziumokkal jön létre, azaz 10 vagy 12 éves kor körül. Az itt érvényesítendő követelmények rendkívül magasak. A 2011. évi utolsó koncepció szerint például követelmény az iskola átlagnál magasabb teljesítmény, nagyarányú részvétel versenyeken, szakkörökben, több idegen nyelv oktatása, minden tanár egyetemi végzettsége és a legalább másfélszeres túljelentkezés. A feltételek teljesülése esetén az iskola kiemelt finanszírozásban részesül. Ezért valószínűtlen ezen iskolák számának jelentős bővülése. 2015-ben 4500 gyereket vettek fel a hatosztályos, 3200-at a nyolc évfolyamos gimnáziumba. Egy-egy gimnáziumi évfolyamon 35-40 ezer gyerek van, vagyis mintegy 20 százalékuk lehet különösen kiváltságos. Igaz, lassan a közönséges négy osztályos gimnáziumok is kiváltságosnak számítanak.

4.2.Etnikai szegregáció

A szétválasztó folyamatok sorában kiemelt helye van az etnikai szegregációnak, a cigánygyerekek elkülönített vagy elkülönülő oktatásának. A tragédia fokozatos erősödése széles körben ismert, ezért itt jelentőségénél sokkal kevesebbet foglalkozom vele.[93] Az iskolai szegregáció a rendszerváltás előtt sem volt teljesen ismeretlen, de 1990 óta gyorsuló. A folyamatot az egyenlőtlenségek általános növekedése, és a rasszizmus terjedése, olykor politikailag is gerjesztett növekedése alapozza meg. Ezen belül néhány fontosabb összetevő a cigányság rohamos helyzetromlása, tömeges munkahelyvesztése, növekvő nyomora, a falvak tömegének gettósodása, a cigánygyerekek számának növekedése, és az integrálásra-felzárkóztatásra való pedagógiai felkészülés hiánya. A szegregált, szegény-és cigánygyerekeket tömörítő iskolákban óhatatlanul alacsonnyá vált a tanítás minősége, ami tartósítja a gyerekek nagyarányú és mély szegénységét (Ferge – Darvas 2014).
1999-től gyengébb, 2003-tól erőteljesebb oktatáspolitikai erőfeszítések történtek. Az egyetlen komoly próbálkozás Magyar Bálint nevéhez fűződik, aki 2002 és 2006 között

[93] A cigány gyerekek iskolai sorsáról sok fontos kutatás és mű született az utolsó két évtizedben. A kutatók és szerzők között van többek között Daróczi Gábor, Dupcsik Csaba, Forray R. Katalin, Havas Gábor, Kemény István, Kertesi Gábor, Köllő János, Ladányi János, Liskó Ilona, Neményi Mária, Szalai Júlia, Zolnay János.

az MSZP-SZDSZ koalíciós kormány oktatási minisztere volt. A korábban ismertetett pedagógiai paradigmaváltás az ő nevéhez fűződik. Már a 2003. évi oktatási törvény előkészítése során, 2002-ben kezdte meg működését a Hátrányos Helyzetű és Roma Gyermekek Integrációjáért Felelős Miniszteri Biztosának Hivatala (a miniszteri biztos 2004-ig Mohácsi Viktória volt, ezt követően 2006-ig Daróczi Gábor). A szakmai módszertani feltételeket és kereteket a máig létező Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) tartalmazta. A cigánygyerekek (elvileg segítő célú) kizárólagos támogatása negatív hatású volt és az emelt normatíva visszás felhasználására ösztönzött. Ezért a jogszabályokban az etnikai kategorizálás helyett az alacsony iskolai végzettségű és alacsony jövedelmű családok gyermekeit próbálták meg körülírni és nem etnikai alapon történő támogatáspolitikát folytatni. Ezért vezették be, némi késéssel, a hátrányos helyzetű, később halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre és tanulókra vonatkozó definíciókat. A kísérletet bázisiskolák kiválasztásával fokozatosan szélesítették, tanácsadókat, szakértőket, mentorokat képeztek, megszervezték az Országos Oktatási Integrációs Hálózatot. 30 ezer pedagógust vontak be a nyitott iskoláról szóló továbbképzésekbe.[94] Az elkötelezett résztvevők ezt szinte mozgalomként működtették. Számos program jött létre ebben a keretben, amelyek mindegyike az etnikai egyenlőtlenségeket is igyekezett csökkenteni. Ilyenek voltak például a Szakiskolai Fejlesztési Programok, az Útravaló, az Arany János Programok, a szakiskolai felzárkóztatási programok, a tanoda, a Dobbantó (a Híd program mintája). Ezek jó része máig él. Sőt, többségüket egy utólagos, 2013. évi jelentés kiválónak, potenciálisan sikeresnek, több-kevesebb tökéletesítéssel folytatandónak ítéli (Polyacskó 2012). Kivétel az Országos Oktatási Integrációs Hálózat volt, amelyet 2011-ben megszüntettek.

A folyamat sikeréről, hatásairól eltérőek a megítélések. Még 2007 táján a kutatók bizakodók voltak, amint ez egy magyar és egy OECD jelentésből egyaránt kitűnik (Radó, 2007). Az erőfeszítésekről 2007-ben hatásvizsgálat készült (Kézdi – Surányi 2008). A jelentés még némi, bár utóbb vitatott, optimizmusra adott alapot (Kabai 2010). A későbbiekben a kép sötétebb lett. Központi nyomon-követés nem volt, az ügyet támogató kutatók és résztvevők problémák sorát tárták fel. A központi kormányzatnak az önkormányzatok teljes önállósága mellett nem volt eszköze közvetlen irányításra, tanácsadásra, ellenőrzésre, a pénzek felhasználásának követésére. Közpénz eleve kevés volt. Az európai forrásokat gyakran rosszul kiírt pályázatokkal, korrupt módon használták fel, vagy fölöslegesen elherdálták. A pályázati módszerek szélesedő használata rengeteg bizonytalansággal járt, a jövőt kiszámíthatatlanná tette (Végh 2009, Bathó 2013). A kormányzati politikai elköteleződés és támogatás már 2006-tól kezdve lanyhult. Havas Gábor és Zolnay János 2010 elején újabb hatásvizsgálatot végeztek (Havas – Zolnay 2011). Ez fontos eredményekről is beszámolt, például arról, hogy a pedagógusok és igazgatók jelentős hányada hasznosnak és fontosnak találta mind az integrációs politikát, mind a kompetencia-alapú képzést. Ugyanakkor azt

[94] Szüdi János közlése, amit köszönök.

igazolták, hogy a menet közben megfogalmazott fenntartások sokban megalapozottak voltak, „az intézkedéseket csak töredékesen és egyenetlenül sikerült átültetni a gyakorlatba.” A keretek ígéretesek voltak, sok mindent lehetett volna javítani. Erre azonban nem volt mód. A 2010 nyarán hivatalba lépett Fidesz–KDNP-kormány teljesen megtagadta az esélykiegyenlítő, integrációs oktatáspolitikát.

A mai, a szegregációt törvényesítő végkifejlet lavináját a nyíregyházi Huszár-telepi iskola újraindítása indította el. Az iskolát nyilvánvaló elkülönítési szándékkal adták át a görög-katolikus egyháznak, amely - Balog Zoltán szavaival – a szeretetteljes szegregáció nevelési eszközeivel készíti elő a gyerekeket az integrációra. A jogvédők tiltakozó feljelentése nyomán hosszú, minden bírósági fórumot megjárt ügy keletkezett. A pozitív – a jogvédőknek igazat adó – másodfokú bírósági ítélet után az utolsó szót a Kúria mondta ki, elutasítva a jogvédők minden szempontját és állítását. A Kúria szerint ugyanis nem jogsértő vallásos nevelés álarcában elkülönítve, vagyis szegregálva oktatni roma gyermekeket. A szegregáció azonban, ahogy a szakemberek ma is látják, „a társadalom emberi erőforrásainak elpazarlása…. A szegény és iskolázatlan szülők gyermekeinek elkülönítése a tanulási problémák koncentrációját jelenti: ... Az elkülönülés tipikusan az oktatás átlagosnál gyengébb minőségével (rosszabb tárgyi feltételekkel, kevésbé képzett tanári állománnyal és gyakoribb tanárhiánnyal) és ezzel összefüggésben a szegregáltan tanuló roma diákok fokozottabb lemaradásával jár együtt” (Misetics 2015).

Annak ellenére, hogy a Kúria döntése általánosan használható precedensnek tűnt a szegregált oktatáshoz, 2015. június 15-én, (e cikk írása közben) világossá vált, hogy a kormányzat külön jogszabály segítségével biztosra akar menni, anélkül, hogy szegregációs szándékát nyíltan vállalná. A különösen inkorrekt megoldást egy még benyújtandó rendelettervezet tartalmazza. A rendelettervezetet a Roma Sajtóközpont hozta nyilvánosságra. A rendelet értelmében a szülők kérelmezik a feladatot „ellátó intézménytől” „nemzetiségi / vallási meggyőződésen alapuló iskolai nevelés-oktatás megszervezését”, alkalmasint az adott iskola külön osztályában (bár a tervezet úgy is értelmezhető, hogy a kérelem teljesítésére más iskolában is sor kerülhet.). „A (3) A 9. mellékletben foglalt kérelem, illetve a 10. mellékletben foglalt nyilatkozat tartalmazza: a) a 44/J. § (1) bekezdése szerinti szervezési, tartalmi szempontok alapján megvalósításra kerülő neveléshez, oktatáshoz való hozzájárulást, és b) a (2) szerinti tartalmú tájékoztatás megtörténtéről való nyilatkozatot.” Az „önkéntes” elkülönülés az óvodától kezdődik.

A kormányzat szerint a rendelet nem a szegregációt, hanem a szülők akaratának megfelelő nevelést szolgálja. Magam osztom a jogvédők azon meggyőződését, hogy „enyhén szólva sem életszerű, hogy a mélyszegénységben élő, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek többnyire alacsony iskolázottságú szüleiben annyira erős legyen a vallásos meggyőződés vagy a nemzetiségi oktatás iránti vágy, hogy egymással összefogva, maguktól ilyesmit kezdeményezzenek.”(444.hu 2015). Valószerűbb az, hogy az érintett iskolák képviselői több-kevesebb magyarázattal aláírásra átadják a szülőknek a két formanyomtatványt, akik szokás szerint szó nélkül aláírnak, hiszen ez a gyerekeik iskolája. Az aláírás következményeit nem nagyon tudhatják megítélni.

4.3. Az iskolaszerkezet átalakulása

Az iskolaszerkezet 1990 és 2000 között alakult át radikálisan. A nappali tagozatokon a szakiskolákban tanulók aránya felére, az 1980/81 évi 45 százalékról 2013/14-re csökkent. A szakközépiskolai tanulók aránya 31-ről 41-re, a gimnazistáké 24-ről 37-re emelkedett. A gimnáziumoknál volt a folyamatosabb népszerűség-növekedés.[95]
A szakmunkásképzés a szakmunkás iskolák 1949. évi megalakulása után még egy ideig pedagógiai mostohagyerek volt. A pedagógiai és szakmai színvonal javulni kezdett, amikor 1961-ben átkerültek a gazdaság felelősségi köréből az oktatásügybe. Fontos további lépés volt (elvileg) az 1995-től bevezetett, jelentős közismereti képzést is nyújtó 2+2 éves rendszer. A törvény megvalósítására azonban nem voltak meg a feltételek, ahogyan ezt Liskó Ilona, a szakképzés legjelentősebb kutatója bebizonyította. A középiskolák egyenrangúsításához a tanulók egyenrangúsága, némileg hasonló felkészültsége kell. Erre az általános iskola nem volt képes, a szakiskolák pedagógusait pedig teljesen felkészületlenül érte az, hogy csökkenő számú tanulóik tanulmányi színvonala egyre rosszabb lett. Az iskolai sikertelenség következménye a lemorzsolódás nagy és növekvő aránya lett. A képzetlen iskolaelhagyók helyzetét súlyosbította, hogy elmaradt a „második esély" iskolák létrehozása (Liskó 2003, Liskó 2008). A törvény sikertelenségének további oka egyes elemzők szerint az autokrata döntés, az, hogy elmaradt az érdekegyeztetés szülőkkel, tanulókkal, munkáltatói és munkavállalói érdekképviseletekkel. Az oktatásügy és a munkáltatói lobby közti harc kiéleződött. Az ellenállás gyakorlatilag a törvény rossz színvonalú alkalmazásával, sokféle megkerülésével járt együtt (Juhász é.n.).
Számos javaslat született a szakképzés javítására, amelyeket Liskó Ilona részletesen ismertet. Arra egyetlen szakértő sem számított, hogy a 2011. évi köznevelési törvény visszafelé, a szakképzés színvonal-rontásával oldja meg a helyzetet. A 3 évre csökkentett képzést, a 33 százalékra zsugorodó közismereti arányt sokan bírálták, akik a mintát adó német képzést jól ismerték. „Legyen duális képzés, de ne úgy, hogy abba sem a közismereti képzésre, sem a gyakorlatra nem jut elegendő idő" – mondta Pokorni Zoltán. (www.t-tudok.hu) A kerettanterv elemzése azt mutatja, hogy heti 12 óra jut közismeretre. Kevésbé köztudott, hogy még ez a csekély idő is sajátosan használódik fel: *a heti 12 órás közismereti keret közel fele, 5 óra testnevelés.*
2015-től ismét teljesen átalakult a szakképzési rendszer – megítélésünk szerint a további szétszakítás irányába. Egy 2015. februári szakképzési koncepció alapján az egész szakképzés kiválik az oktatásügyből és átkerül a „gazdaságügybe", a gazdasági minisztériumok és a Gazdasági Kamara (MKIK) felelősségi körébe (www.mgmszakmaiteruletek.kormany.hu, 2015). Ezt szolgálják a 2015. évi szakképzésre vonatkozó törvények. A szakiskolák neve szakközépiskola lesz, 3 éves képzéssel, ami után, mint eddig, elvben 2-3 év alatt megszerezhető az érettségi. A szakmai képzés felelőse névleg a gazdasági miniszter, de valójában a MKIK, a

[95] Oktatásstatisztikai Évkönyvekből saját gyűjtés

Gazdasági Kamara. Vele kell kötni a tanulószerződéseket, melyek számát 2018-ig a jelenlegi 50 ezerről 70 ezerre kívánják bővíteni. A képzés helye a vállalkozás: a jelenlegi 7-8 ezerrel szemben 20 ezer vállalkozást kívánnak bevonni a gyakorlati képzésbe. A szakképzési helyek átkerültek a Nemzetgazdasági Minisztérium tulajdonába. A korábban központosított szakképzési hozzájárulást a vállalatok saját képzésüknek juttathatják. Mindez, ahogy a felelős államtitkár 2015 áprilisában nyilatkozta, alapvetően munkáltatói érdekeket szolgál (www.napi.hu/magyar_gazdasag 2015). A szakképzés működésének irányítója az új Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, amely szakképzési centrumokat alakít ki a megyékben és a fővárosban. A centrumok a nagyobb szakképzési intézmények mentén jönnek létre és ezek tagintézményeiként működik majd a többi iskola.

A szakképzés jó híre, hogy a továbbiakban nem egy, hanem két szakképesítés megszerzése lesz ingyenes. Több kételyt kelt az a szándék, mely szerint „elsősorban a Szakképzési Centrumok feladata lesz a szakmunkás, szakiskolai végzettséggel rendelkezők felkészítése az érettségire, amely - a 2016/2017-es tanévtől bevezetendő új iskolatípusokkal - mindenki számára alapértelmezetté teszi az érettségi megszerzésének lehetőségét”(www.akadalymentes.kormany.hu 2015). A célt, „érettségit mindenkinek”, csak helyeselni lehet. A teljesíthetőség kérdéses. A bizonytalanság alapja az, hogy a szakközépiskolákba belépők jó közismereti felkészültségét az általános iskolák eleve csak hézagosan biztosítják. A szakközépiskolák ezért nem is tekintik feltételnek a nyolc osztály elvégzését. *Az új törvény szerint a szakközépiskolai felvétel feltétele alapfokú iskolai végzettség hiányában a tizennegyedik életév betöltése, és (az újonnan bevezetett) Szakképzési Hídprogram szerinti tanév teljesítése.* Az új Hídprogram a nyolc osztályos végzettséget hivatott igazolni. A szakképzés során, mint láttuk, alig van közismereti képzés. Az is kérdéses, hogy a munkáltatóknak mennyire lesz érdekük az, hogy szakmunkásaik érettségit szerezzenek.

A szakképzésről folyó viták visszatérő témája, hogy ilyen körülmények között várható-e színvonalas, a jövő évtizedekre felkészítő szakképzés. Erről súlyos aggályokat fogalmazott meg Köllő János is, Fazekas Károly is. (www.nol.hu/belfold) Fazekas és munkatársai szerint „a tervezett magyarországi reformok a célként megjelölt duális képzés természetének félreértéséről tanúskodnak. A mintaként emlegetett szakképzési rendszerekben a tanulók lényegesen több közismereti képzést kapnak, a végzettek pedig sokkal kevésbé kötődnek a fizikai szakmunka világához, mint nálunk” (Fazekas 2015).

Ami a többi középiskolát illeti, az eddigi szakközépiskolák szakgimnáziumok lesznek, ami után ismét lehetőség van technikusi végzettség megszerzésére. A szakgimnáziumok csak szakirányú felsőfokú tanulmányokat tesznek lehetővé, ami jelentős korlátozás az előző évtizedekhez képest. A gimnáziumok ugyancsak a centrumok tagintézményei lesznek.

E még sok tekintetben zavaros részletek alapján is biztosra vehető, hogy legkésőbb a nyolc általános után bekövetkezik a fiatal korosztályok teljes és intézményes szétválasztása. Az etnikai alapú kirekesztés, a cigánygyerekek szegregálása már ennél

fiatalabb korban megtörténik, az intézményi oktatás egész folyamatát végigkíséri. Eddig az elkülönítés az óvodákban alig jelentkezett, a most tervezett „önkéntes" szegregálásnál azonban külön súlyt kap, terjedése biztosra vehető.
Hogy milyen lesz ilyen oktatási rendszer mellett a társadalom integráltsága, az ugyancsak a nyitott kérdések közé tartozik.

5. AZ ISKOLA SZABÁLYOZÁSA, BELSŐ ÉLETE ÉS AZ ESÉLYEK

A gyerekek életesélyeit sokféle szabályozás érinti indirekt módon. Az iskola felzárkóztató szerepe akkor érvényesülhetne, ha a gyerekek szeretnének iskolába járni, vagy értelmét látnák a tanulásnak. A rosszul induló gyerekeket azonban eleve több intézkedés elidegeníti az iskolától. Mindenképpen ilyennek tekinthetők a szankcionáló intézkedések, mint például gyakori hiányzás esetén a családi pótlék és a szülői közmunka egyidejű megvonása,[96] illetve a rendőrséget bevonó intézkedések zöme. Az iskolarendőr, az utcai rendőri igazoltatás csak a rossz helyzetű, ezen belül a cigánygyerekek számára jelent igazán fenyegetést. A tanulás értelmét ugyancsak az ő számukra teszi kétségessé, hogy ténylegesen vagy zsigerileg (azaz a tudatosan nem felismert „valószínűségi okság"[97] alapján) tudják, hogy legföljebb szakmunkás képzésbe juthatnak be. Annak pedig kétséges a piaci értéke.
A hátrányban lévők fejlesztése még a törvény szerint is az egyéni képességekhez igazodó pedagógiai munkát igényel. Ennek a lehetőségeit azonban maguk a törvények súlyosan korlátozzák. A tantervek 90 százalékban kötöttek évfolyamonként is. Az iskolának 10 százaléknyi szabadsága van a gyerekek szükségleteihez igazodó tananyag meghatározásában. Az előmenetel teljesen szabályozott, a buktatáson kívül alig van lehetőség a gyorsabban vagy lassabban haladó gyerekekhez igazodni.
Az integráló, fejlesztő pedagógiában, mint erre már utaltunk, kiemelt a pedagógus szerepe. Egy pedagógus azonban kevés, az elfogadó és segítő oktatás-nevelés az iskola egész közösségén, annak közegén, hangulatán, az ott dolgozók együttműködésén múlik. Ez a közösség azonban egyre illuzórikusabb. Az iskolák államosítása szembeállította egymással az önkormányzati és a központi érdekeket, ami az iskola egészére hat. A pedagógusok és iskolavezető alkalmazásáról nem a helyi közösség, még kevésbé az iskola, hanem a KLIK dönt. A kisegítő posztokra egyre gyakrabban alkalmaznak gyorsan „forgó" közmunkásokat, vagy a technikai feladatok végeztetését

[96] Az adatok nehezen értelmezhetők. 2014. januári MTI hír szerint „a legutóbbi három tanévben 22, 15, illetve 30 százalékkal csökkent az (50 óránál magasabb) iskolai igazolatlan hiányzások száma az előző esztendők mutatóihoz képest". http://eduline.hu/kozoktatas/2014/1/30/Megvonjak_a_csaladi_potlekot_kevesebb_a_log_ZTQ4JE.
Ez összesen majdnem 50 % csökkenés. A KTI kicsit eltérő tartalmú adatai szerint 2010 és 2013 között az 1 - 8 osztályokban valóban jó 50 százalékkal, 2,6%-ról 1,2%-ra esett az arány, középfokon azonban alig van változás, 5% között mozog a 30 vagy több órát mulasztók száma. (C3.11.1. táblázat, http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf,
[97] Pierre Bourdieu kifejezése.

kiszerződi az önkormányzat egy üzemeltető céghez. A közösség-fejlődésnek nem használ, ha tagjai gyakran változnak.

Mellékes kérdésnek látszik az iskolai eredményességet vizsgáló tanulmányok szerint is, hogy milyen az iskola állaga és felszereltsége. Én két elemet mégis kiemelek. A gyerekek jó megfigyelők. Tudják, hogy mennyire szegényes az iskola, amibe járnak. Ez biztos nem segíti önértékelésüket. A felszereltségből csak az informatika eszközeit említem meg, bár sokat hallani a kréta vagy a másolópapír hiányáról is. (A működést ebből a szempontból is nehezíti a kettős felelősség. A nyomtatót az államnak, vagyis a KLIK-nek kell biztosítania, a papírt meg az önkormányzatnak.) A kutatások szerint az informatikai technikák, az internethasználat kiváltságosan jó felzárkóztatási eszközök. Az iskolai gépparkok azonban fokozatosan egyre használhatatlanabb állapotba kerülnek. Az internet-hozzáférésű tantermek aránya 2010 óta jelentősen emelkedett, más tekintetben azonban nagy a romlás. Az oktatási statisztikák szerint a 2010/11. és 2013/14. tanév között az informatikai ellátottság, a számítógép, illetve internethasználat, sőt, a pedagógusok felkészültsége is romlott. (Oktatási Évkönyv 2013/14: 41-42). A helyzeten senki nem tud segíteni, mert a legújabb törvény kategorikusan tiltja, hogy az államon, azaz a KLIK-en kívül bárki taneszközökhöz juttassa az iskolát. A 2015-ös költségvetési évtől kezdődően a taneszközellátás finanszírozása csak állami feladat (KLIK) lehet, azt még egyedi működtetői szerződésben sem lehet a települési önkormányzatokhoz telepíteni.

A közösség felbomlásában nagy a szerepe a portfóliók információin alapuló hierarchizáló csoportokba sorolásnak (gyakornoktól az egyelőre még nem elérhető mesterpedagógusi besorolásig). A portfólió rendszer dönt a pedagógusok előmeneteléről és fizetési besorolásáról. A 80- 100 oldalt kitevő önértékelő dokumentumgyűjteménynek, amely egyébként EU-standardokat követ, az érintettek szerint viszonylag kevés köze van a pedagógiai munka valóságos minőségéhez. Ezért is igen jelentősek a portfóliók jelenlegi szerepei és a bürokrácia-növelő jellege miatti szakmai fenntartások.

További feszültséget teremt a közösségben például az, hogy (a korábbi ígéretek ellenére) az új szabályozás „nem hoz létre önálló szervezetként működő szakfelügyeletet vagy tanfelügyeletet, a pedagógusok szakmai ellenőrzését iskolákban dolgozó, erre úgy-ahogy kiképzett és jól megfizetett pedagógusok látják majd el. Ez azt jelenti, hogy öt-hatezer lojális pedagógus ellenőrzi majd a többi 120 ezer pedagógus munkáját”(Radó 2014).

Mindehhez a pedagógusok továbbra is gyatra társadalmi és anyagi megbecsülése társul. A fizetésemelési ígéretek gyakoriak, teljesítésük alkalmi. A kormányzat a 2015. évi költségvetés elfogadásával megszegte korábbi ígéretét, hogy az életpálya-modellben a többé-kevésbé automatizmussal mozgó minimálbérhez köti az illetmény-előmenetelt. E helyett az alapilletményt „a mindenkori költségvetési törvény határozza meg”, ami a minimálbér mozgásánál kiszámíthatatlanabb. A pedagógusok anyagi helyzetét rontja a korábbi, az értelmiségi létet is segítő juttatások - ruhapénz, kulturális hozzájárulás, szakkönyvi hozzájárulás és hasonlók - megvonása.

A társadalmi megbecsülés hiánya azonban ennél súlyosabb kérdés. A tanítási szabadság korlátozása, az egyetlen kötelező tankönyv engedélyezése a megbecsülés hiányának a jele. Ugyanez nyilvánul meg a kötelező munkaidő meghosszabbításában, gyakran értelmetlen és megalázó mozzanatokkal.
Ilyen megalázó és mellesleg a pedagógust túlterhelő intézkedés a 32 órás kötelező iskolai benntartózkodás.[98]
A megbecsülés és a már említett bizalomhiány összefüggnek. A követhetetlen jogszabályáradat formálisan akarja szabályozni és szankcionálni a pedagógusok autonóm működését. Az egyen-áramvonalasítást szolgálja a Nemzeti Pedagógus Karban kötelező tagság is, vagy az elkészítendő etikai kódex.
A feszültségekkel terhes iskolai közeg és a pedagógiai munka rossz feltételei mellett nehéz, ha nem lehetetlen a legfontosabbra, a gyerekekre koncentrálni, mindenben az ő érdekeiket próbálni érvényesíteni. Az eddigiek alapján számtalan feltétel hiányzik ahhoz, hogy a törvényben szavakban kitűzött felzárkóztatás és hátránycsökkentés céljai megvalósuljanak.

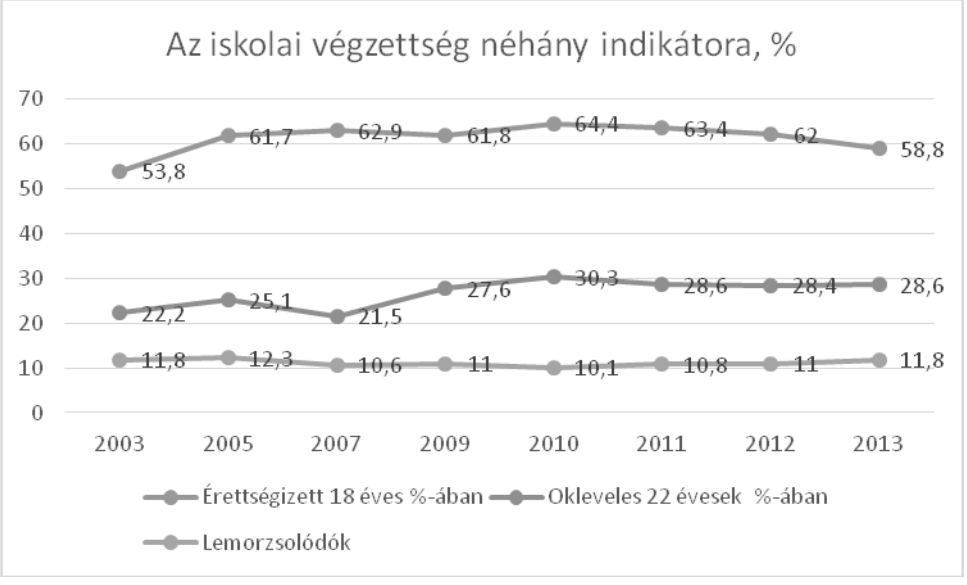
6. HOVÁ ÉRKEZTÜNK?

A rossz kimenetelt előrevetítő jóslatok természetesen szubjektívek. A baj az, hogy igen fontos jelenségeknél már adatok igazolják a baljós sejtéseket. Természetesen nem minden rezdülést tud a statisztika leképezni, de ami adat rendelkezésre áll, a szerint meglehetősen „következetesen tartjuk a rossz irányt". Ezért ismertetek néhány mutatót, amelyek közvetlenül vagy közvetve érintik az esélyek változását.
(Iskolai segítők) Ritkán vizsgáljuk, hogy milyen fontos lehet és mennyire segíthet a gyerekeknek a pedagógusokkal együttműködő asszisztens, iskolapszichológus, iskolai szociális munkás. Az általános iskolától kezdve épp a hátrányos helyzetű gyerekek ügyében tehetnek, vagy tehetnének sokat. Sajnos, ez a segítő kultúra alacsony színvonalú. Még mindig nincsenek iskolai szociális munkások, noha az ígéret már 2010 óta is többször elhangzott. Kevés az iskolapszichológus is. A jogszabályokban „dajka, gondozónő, pedagógiai asszisztens, szabadidő szervező" szerepel segítőként.
Jó hír, hogy nőtt a segítőket foglalkoztató általános iskolák aránya. Másutt azonban jelentős a csökkenés. Az óvodában a dajkák fogynak, máshol az asszisztensek. A segítők alacsony aránya szembetűnő a szakiskolákban, ahol kiemelkedően fontos lenne a szociális munkások szerepe. Az óvodák 80, az általános iskolák 38, a gimnáziumok és szakközépiskolák 12-14 százaléka alkalmazott valamilyen segítőt. A szakiskoláknál,

[98] A 2013/14. Oktatási Statisztikai Tükör szerint is nő a terhelés, annak ellenére, hogy a pedagógusok száma nőtt. „Az általános iskolákban dolgozó pedagógusok száma a diákokénál jobban, 2,6%-kal bővült, így a közel 74 ezer tanárra fejenként kevesebb tanuló jut. Ugyanakkor az ellátandó órák száma, beleértve a kötelező délutáni foglalkozásokat is, több mint egy évvel korábban". https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf

ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk, ez az arány csak 7 százalék volt (www.econ.core.hu).

(Iskolai eredményesség) A standard statisztikai mutatók tanúsága szerint, ami elromolhat, az el is romlik. 2010 óta csökken az érettségizettek aránya a 18 évesek között, az oklevelet szerzettek aránya a 22 évesek között. Ezek a kudarcok még nem, vagy csak igen kis mértékben tudhatók be a 2011-ben induló átalakításoknak. Az azonban valószínű, hogy a lemorzsolódás lassú növekedése a korhatár leszállítás és a többi reform következménye. Ez az Európában egyedülálló romlás indokolja, hogy a kormányzat harcot indított a lemorzsolódás ellen, noha ennek sikeressége, a fentebb mondottak miatt, bizonytalan. (Lehet, hogy a következő 1-2 évben a koncentrált figyelem miatt lesz eredmény. Ennek tartóssága jobb alapozás nélkül kétséges.) (l. 1. grafikon)

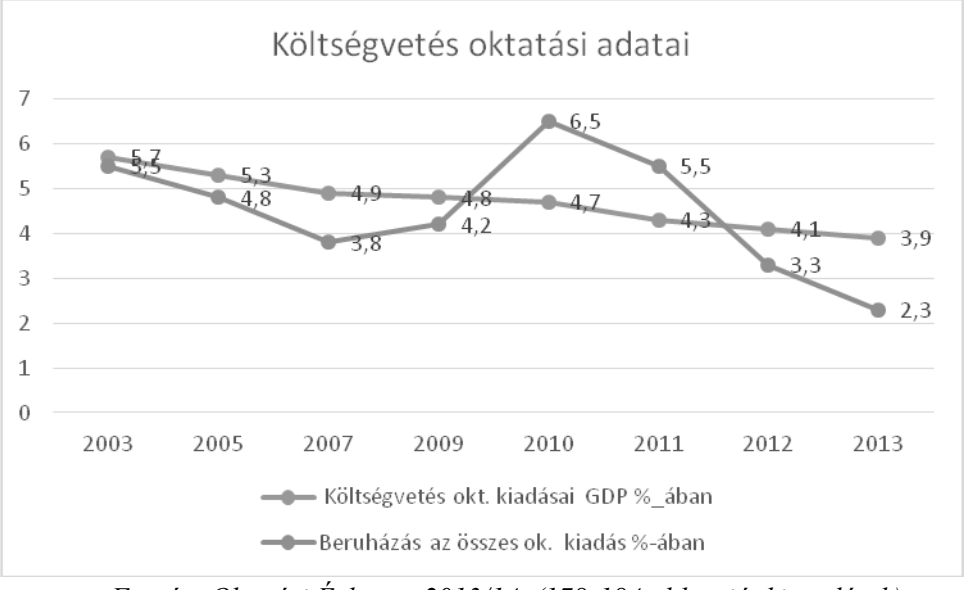


Forrás: https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html

*Lemorzsolódók, hivatalosan korai iskolaelhagyók: a KSH meghatározása szerint a „18–24 évesek közül azok aránya, akik legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkeznek és a felmérést megelőző 4 hétben nem vettek részt sem iskolarendszerű oktatásban, sem felnőttképzésben. Az oktatásból, képzésből való lemorzsolódást méri."

(Felnőttek tanulása) Az „egész életen át tartó tanulás" mind fontosabb lenne. A felnőttképzésre vonatkozó számos törvény azt sejteti, hogy csökken a motiváltság és nőnek a finanszírozási problémák. Ezért nem túl meglepő, hogy, ami adat erről egyáltalán van, az csökkenő tendenciát mutat. A felnőttoktatásban, nem nappali rendszerű iskolai képzésben részt vevő 20–24 évesek aránya 2000-ben 6,1, 2010-ben 3,7, 2013-ban pedig már csak 2,2 százalék volt.

(Költségvetési ráfordítás) Az oktatás és tudásátadás fontosságának meg-vagy lebecsülése az állami kiadásokban tükröződik. Köztudott, hogy a magyar költségvetés már egy évtized óta mind kevesebbet fordít oktatásra. Sosem voltunk Európán belül kiemelkedő helyen, de 2013-ban a rangsor legvégére csúsztunk. Ezen belül fájdalmasan elfogyott az, az összeg, amit a kormányzat iskolai beruházásokra szán. Ez 2003-ban sem volt sok, 60 milliárd Ft, ami 2013-ban 27 milliárdra szűkült.



Forrás: Oktatási Évkönyv 2013/14, (178-184.old, saját kiemelések)

(Tanulmányi eredményesség) Egy ország teljesítménye, versenyképessége tudásfüggő. A PISA-vizsgálatok 2000 óta közzétett nemzetközi eredményei eddig sosem látott meggyőző erővel ezt bizonyították be, (Radó 2014). A magyar diákok teljesítménye általában a nemzetközi mezőny közepe alatt van, de nem sokkal, a környező országok közé szinte belesimul (Csapó et al. 2014). Az utolsó 10 évben az átlagos arányok a szövegértés kivételével romlottak. 2009 előtt olykor volt némi javulás, aminek egy része talán betudható az akkor néhány évig erős esélyegyenlőtlenség-csökkentő kormányzati igyekezetnek. A 2012. évi romlás még inkább a korábbi tendencia folytatása, mintsem a 2011-től kezdődő reformok hatása. (www.ksh.hu/thm/2)
Magyarországon nem az átlagos teljesítmény-színvonallal van a legnagyobb baj, hanem azzal, ami e mögött van. A gyerekek társadalmi helyzete és iskolai eredményessége között mindenütt van összefüggés. Ennek kutatása ma is intenzíven folyik(Cooper-Stewart 2013, Noble et. al 2015). Nálunk az összefüggés egész különlegesen erős. A kérdés az, hogy mit kezd ezzel a tudással a politika. Mint a tanulmány elején írtuk, hiába tudja mindenki, hogy az összefüggés létezik, a társadalompolitika és az oktatáspolitika ritkán találkoznak.
A „PISA-sokk" hatására, vagyis amikor szembesültek azzal, hogy iskolarendszerüket a világ rossznak minősíti, egyes országok ráébredtek a változtatások szükségességére.

A PISA eredmények még abban is segítettek, hogy rendszerük számos hibáját beazonosítsák. Németország ezeket a jelzéseket figyelembe véve 10 év alatt minden területen jelentős javulást ért el. Lengyelország még a PISA figyelmeztetés előtt felismerte szelektív és rossz színvonalú iskolarendszerének hibáit. 1999-ben bevezették a 6+3 éves egységes képzést, 15 éves korig minden gyerek azonos típusú oktatásban részesül. Ezt kiegészítették egy sor olyan lépéssel, mint a pedagógusképzés javítása, a jobb tantervek, az iskolák teljes, de szigorú teljesítménymméréssel párosuló autonómiája. A reform hatására úgy nőtt az átlag, hogy a gyengén teljesítők aránya rohamosan csökkent, a jól teljesítőké pedig nőtt (OECD 2014.a.). Néhány év alatt az ország a leginkább szelektív rendszerekből átlépett Európa legkevésbé szelektív rendszerei közé. Az iskolák közötti társadalmi összetételbeli nagy különbségeket csökkentették. Az integrált oktatás különösen sokat segített a társadalmilag rosszul indulóknak anélkül, hogy ártott volna a kiemelkedőknek.

Az oktatáspolitika a legjobb esetekben is csak az iskola világával tud foglalkozni. A PISA elemzői ez ügyben sokat tettek. Külön kötetben részletezik, hogy mi tehet egy iskolát sikeressé. (OECD 2014.b.) E kötet évtizedes tapasztalatokat összefoglaló ajánlásai szinte a siker receptjeinek tekinthetők. A 2011 óta hozott magyar törvények mintha úgy készültek volna, hogy e recepteket ismerték, és mindegyiknek az ellenkezőjét akarták megvalósítani. (A „receptek” egy részét összevontam, a számozás önkényes.)

- PISA recept 1: az iskolák ne váljanak szét előnyös és hátrányos helyzetűekre, mert akkor kiéleződik a családi indulás hatása. Nálunk a szegregáció törvényesítésével a szétválás erősödni fog.
- PISA recept 2: Ha a forrásokat méltányosabban osztják el az iskolák között, a családi háttér és az iskolai eredményesség közötti összefüggés gyengül. Elvben a magyar kormány az iskolák államosításával a méltányosabb forráselosztásra törekedett legalább az államosított körben. E célra egyes (EU-s) programok vannak, országos elmozdulás az új szolgáltatási koncepció alapján nem valószínű, a források nem láthatók. A növekvő számú egyházi iskola e rendszeren kívül van.
- PISA recept 3: Ha integráltabb iskolákra törekszenek, az eredmények közelednek és javulnak. A magyar reformok minden eddiginél jobban dezintegrálják, típusok szerint hierarchizálják és elkülönítik az iskolákat.
- PISA recept 4: Az iskolai autonómia növelése a tantervek alakításában és a gyerekek minősítésében pozitív hatással van az eredmények közelítésére. Magyarországon az iskolai autonómiák minimálisra csökkentek. (2014 óta radikálisan csökkentek, 2015 júliusától megszűntnek tekinthetők az egyetemi autonómiák is. Noha a közoktatás és a felsőoktatás szorosan összefüggnek, a felsőoktatással e tanulmány nem tud foglalkozni.)
- PISA recept 5: Erősíti a rossz társadalmi helyzet hatását, ha korán szétválnak az iskolai utak, ha osztályon belüli felzárkóztatás helyett buktatnak vagy elkülönítenek. Magyarországon korán szétválnak az utak, megengedett a buktatás és elkülönítés.

Ha a PISA ajánlásai helytállóak és Magyarország a most választott úton halad, akkor szinte biztosra vehető, hogy a 2015-ben folyó PISA felmérések Magyarország további oktatási hanyatlását fogják mutatni.

7. KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmányban azt a kérdést igyekeztem körüljárni, hogy lehet-e a jogszabályokkal (itt elsősorban törvényekkel) csökkenteni a gyerekek rossz társadalmi helyzetéből adódó iskolai hátrányait, esélyeik egyenlőtlenségeit. Hetven év törvényeinek áttekintése alapján a válasz az, hogy igen is, meg nem is. A törvények még rossz társadalmi - politikai feltételek mellett is képesek strukturális átalakításokra és jelentős iskolarendszer-bővítésre. Társadalmilag meghatározó eredményeket, integráló, el-és befogadó iskolát, jó teljesítményt nyújtó oktatás-nevelést, az életre jól felkészített gyerekeket csak törvényekkel nem lehet elérni. A szegénységi ciklus megszakításához és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez az elkötelezett oktatáspolitika mellett elkötelezett társadalompolitika is kellene. Magyarországon egy-két ihletett pillanat kivételével ilyen politikák nem voltak. 2010 óta a kétszólamú politika felső (felszíni) regiszterében az általunk is kívánatos célok díszletként megjelennek. A valóságot azonban, mely a fentiekkel ellentétes irányba halad, a „mély" regiszter alakítja, nem csak törvényekkel, hanem a politika minden eszközével. Az oktatási törvényeknek is megvan e zenekarban a szerepük. Van egy közös, konstans elemük, ez pedig a különböző társadalmi helyzetű és etnikumú gyerekek eltérő társadalmi útra állításának igénye, ezzel sorsuk „eleve elrendeltségének" szentesítése.

HIVATKOZÁSOK

Bathó Éva (2013): Integrációs Pedagógiai Rendszer (2003-) PSIVET

Cooper, Kerris and Stewart, Kitty (2013) Does Money Affect Children's Outcomes? A Systematic Review. Joseph Rowntree Foundation. http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/money-children-outcomes-full.pdf

Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László, Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás, Tóth István György (szerk.) Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI, http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf

Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly, Lámfalussy Sándor (2009). Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére. Bölcsek Tanácsa Alapítvány

Darvas Ágnes – Farkas Zsombor – Győri Péter – Kósa Eszter – Mózer Péter – Zolnay János (2013): A szociálpolitika egyes területeire vonatkozó szakpolitikai javaslatok. Esély, 2013. 6. sz.

Fazekas Károly (szerk.) (2015) Az érettségi védelmében. http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf

Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.) (2008): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest

Hanushek, Eric A. (2011) . The Economic Value of Higher Teacher Quality.. Economics of Education Review, 30(3), June 2011, pp. 466-479.

Havas Gábor- Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. Beszélő, 2011. 6. sz. Roma-dosszié: Az integrációs oktatáspolitika hatásvizsgálata 2010, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatásokért Közalapítvány (EÖKIK)

Juhász Ágnes (é.n.): A szakképzés magyarországi története és jelenlegi szabályozása, helyzete. http://www.tanszabadsag.hu/blog/4600-2/

Kabai Péter (2010): Egy sikeres iskolai integrációs program hatásainak elemzése. Magyar Tudomány, 3. http://www.matud.iif.hu/2010/03/13.htm

Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükséglete. Iskolakultúra 2004.1. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2004/1/tan2004-1.pdf

Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai, kutatási összefoglaló. Educatio Kht., Budapest http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf

Kovács Éva (2003): A magyar közoktatásügy története 1945 és 1956 között, (A magyar közoktatás-politika ideológiai változásai) http://www.history.mta.hu/munkatarsak/tezisek/hu_kovacseva.html

Ladányi János-Csanádi Gábor (1983): Szelekció az általános iskolában. (Gyorsuló idő sorozat.) Budapest. Magvető Könyvkiadó

Liskó Ilona (2003): Kudarcok a középfokú iskolákban. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.) (2008): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest

Misetics Bálint (2015) A szegregáció győzött, Magyarország vesztett. http://hvg.hu/velemeny/20150427_A_szegregacio_gyozott_Magyarorszag_veszte

Noble, Kimberly G et al, (2015): Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. Nature Neuroscience 18, 773–778, doi:10.1038/nn.3983. http://www.nature.com/neuro/journal/v18/n5/full/nn.3983.html?WT.ec_id=NEURO-201505

Polyacskó Orsolya (2012): Összefoglaló a 2000–2012 időszakban zajlott integrációs és reintegrációs programok elemzéséről. In Esélyteremtés szakképzéssel. PSIVET szakmai konzorcium http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2012/02/PSIVET_zarokiadvany.pdf

Radó Péter (2007):. Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 24. old.

Radó Péter (2014): A Nemzeti Együttműködés Közoktatási Rendszere és a PISA mérések. Beszélő, 2014. február 3. http://www.beszelo.c3.hu

Szüdi János (2014) Az oktatás az állam szolgálatában. In: Ferge Zsuzsa- Darvas Ágnes (szerk.) Civil jelentés a gyerekesélyekről 2012-2013. Gyerekesély Közhasznú Egyesület, Budapest

Vég Zoltán Ákos (2009): A Közoktatási Esélyegyenlőségi Program kialakulása, mélyinterjúk és fókuszcsoportos megbeszélések elemzése. Készült a Pécsi Tudományegyetem (PTE BTK NTI) számára, az Educatio Társadalmi és Nonprofit KFT. Esélyegyenlőségi Főosztálya által koordinált Közoktatási Esélyegyenlőségi Program értékeléséhez. Kézirat.

TOVÁBBI HIVATKOZÁSOK

„Olyan rendelet jön, ami alapján a cigánygyerekek többségét el lehet majd különíteni az iskolákban". Interjú Havas Gáborral. http://444.hu/2015/06/15/havas-gabor-szegregacio/

A portfólió rendeletről http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/onertekeles_szerkesztoi_eloszo.pdf)

EMMI Oktatási-statisztikai adatgyűjtés, 2010/2011 - 2013/2014

http://akadalymentes.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/munkaeropiaci-es-kepzesi-allamtitkarsag/hirek/minden-jarasban-lesz-gimnazium

http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf, A 2.3.1 táblázat

http://vs.hu/kozelet/osszes/terkepre-tette-a-kormany-a-durva-tarsadalmi-kulonbsegeket-0626#!s4

http://www.econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf, B2.13. táblázat

http://www.napi.hu/magyar_gazdasag/jonnek_a_szakgimnaziumok_igy_alakitja_at_a_kepzest_a_kormany.596166.html, 2015. 04.9.

http://www.ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/szakmai-dokumentumok-reszletes-informaciok

http://www.nol.hu/belfold/nagy-magyar-tehetetlenseg-1450241

http://www.t-tudok.hu/files/pokorni_marc3_v-2.pdf

http://www.vs.hu/kozelet/osszes/terkepre-tette-a-kormany-a-durva-tarsadalmi-kulonbsegeket-0626#!s4

https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html

Kultúrpolitika és közoktatásügy 1945 és 1989 között. . A rendszerváltozás utáni évek útkeresése (1989–1999) http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1375.html

McKinsey report (2007) http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/

OECD (2014.a.) PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in mathematics, reading and Science. (Volume I.) 72.o http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf

OECD (2014.b.) PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf

Oktatási Hivatal. Országos jelentés a magántanulóvá válással kapcsolatos eljárások szakmai ellenőrzéséről. 2014. október http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_magantanulo_2014.pdf

Statisztikai tájékoztató (2015). Oktatási Évkönyv 2013/14, Budapest, 41-42.old

Szótár. Az ágazati kommunikáció ajánlott és nem használható elemei. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Sajtó és kommunikációs Főosztály, 2015. február. .http://index.hu/documents/belfold/emmiszotar.pdf.

www.feszek.hu/szociologia/szszda/eletr_hg.html

www.ksh/eurostat.hu

2/2012. (VI. 5.) EMMI rendelet a helyi esélyegyenlőségi program elkészítésének részletes szabályairól www.netjogtar.hu

2/2012. (VI. 5.) EMMI rendelet a helyi esélyegyenlőségi program elkészítésének részletes szabályairól www.netjogtar.hu

http://index.hu/belfold/2015/01/23/szomagiaval_kuzd_a_kormany_a_romak_szegregaciojaert

ABSTRACT

The acts adopted by parliament affected educational chances in various ways. The first part of the study gives an overview on all the educational acts since 1945. The state's commitment to reduce the inequalities of educational opportunities was uneven. Whenever it was predominant, the main devices consisted before 1990 in enlarging the framework and intake of education and making its structure more equitable. Between 1990 and 2010 efforts were made to change the paradigm of pedagogy by introducing more individualised methods to develop key generic competencies. Despite shortcomings in the implementation of these reforms, the inadequacy of resources and the lack of social policy in improving the overall situation of poor families they resulted in improving the educational achievement of the majority. The socially determining role of the family has remained strong, though. Since 2010 the FIDESZ government made a radical break with former attempts to reduce social inequalities. The second part of the study analyses the recent changes that reinforce social exclusion by increased poverty that strengthen the role of social background, by more educational centralisation and rigidity, by the reduction of state funding, by making legal ethnical segregation, and by lowering the standards of vocational education.

Ferge Zsuzsa DSc,
Egyetemi tanár, az MTA rendes tagja
zsuzsa.ferge@gmail.com

Forray R. Katalin

REZILIENCIA A CIGÁNY, ROMA HALLGATÓK KÖRÉBEN

RESILIENCE AMONG ROMA STUDENTS IN THE HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

Absztrakt

Ebben a kutatásban cigány, roma egyetemi hallgatók életútjait vizsgáltuk meg. Értelmezési keretként a reziliencia fogalmát választottuk (Walker - Salt 2006, Mastens et al. 2008. Exenbergg - Juan 2014, Máté 2015). Kutatási módszerünk az életút-interjú volt. A tanulmányban négy életút interjút elemzünk, és keressük azokat a motívumokat, amelyek eredményeként a megvizsgált cigány, roma hallgatók reziliensekké váltak. Ezek: a család és a szomszédság, a tanárok, mint modellek, a civil szervezet, illetve az egyházhoz tartozás (vallásosság).

1. ELŐSZÓ

A cigánysággal kapcsolatos szakirodalom – a külföldi és persze a magyar is – többsége rendszeresen a társadalmon kívüliséget, az ebből eredő problémákat tárja fel. Tévútra vezet azonban, ha egy népcsoportról csupán, mint olyan problémahalmazról gondolkodunk, amely megváltoztathatatlanul a társadalom peremére szorult. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ennek a népcsoportnak a tagjai önerőből is képesek előrejutásra. Az önerő természetesen nem a légüres térben való magányos mozgást jelenti, hanem a közösségi kapcsolatok olyan hálózatát, amely támogatást is biztosít az ezt igénylőnek (ld Kozma, 2003).

Egy népcsoport hátrányos helyzete nem jelenti azt, hogy minden egyes tagja egyforma helyzetben van, egyformán van kirekesztve a társadalom szerencsésebb csoportjaiból. Vannak családok, amelyek személyes erőfeszítéssel felemelkedtek, gyermekeiket tudatosan nevelik olyan magatartásokra, amelyek segítik őket a szüleiknél kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalására. Ezeket az erőfeszítéseket többé-kevésbé támogathatja egy politika, de a felemelkedés munkáját mégis nekik maguknak kell elvégezniük. Vannak egyesek, akik kiszakadtak eredeti környezetükből, és új kapcsolatokat találtak. De nem, illetve nemcsak rájuk kell figyelnünk.

De rájuk és érvényes, ami a többiekre, hogy a környezet – a személyekkel, az intézményekkel, a munkahelyekkel, az iskolával, az utazással és így tovább – állandó kommunikációban van az egyes emberekkel, hatásuk, befolyásuk alakítja magatartásunkat (Forray, 2013).
A következőkben azt vizsgáljuk, hogyan, milyen erőforrásokat birtokolva jutnak el hátrányos helyzetű cigány, roma fiatalok a felsőoktatásba. Azaz hogyan sikerült áthidalniuk azt a társadalmi szakadékot, amely őket a társadalom felső osztályaitól elválasztja. Nem általában cigány, roma fiatalokról lesz szó, hiszen sokuk iskolázott, rendezett körülmények között élő családokból került ki. Olyanok pályafutását elemezzük, akiknek inkább több mint kevesebb társadalmi-gazdasági akadályt kellett leküzdeniük ahhoz, hogy egyetemre kerüljenek. A PTE BTK-n több mint másfél évtizede működő Wlisloczky Henrik Szakkollégium támogatást nyert abban a pályázatban, amely elsősorban a cigány, roma hallgatók, általánosabban a hátrányos helyzetből érkezett hallgatókat támogatja. A velük készült életút-interjúkat használjuk fel az alábbiakban. Első lépésben az elméleti háttér vázolása történik, ezután néhány interjú illusztrálja az elméleti megfontolásokat.

2. A REZILIENCIA

Ezzel a fogalommal korábban az ökológiai kutatásokban, később a pszichológiában találkozhatunk. Csak újabban került bele a fogalom a neveléstudomány közvetlen látókörébe.
A reziliencia általános értelemben rugalmas ellenállási képességet jelent, azaz valamely rendszernek – legyen az egyén, szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen egy anyagfajta – azon reaktív képességét, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokkszerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék. Pszichológiai értelemben azt a tulajdonságot vagy képességet jelöli, hogy az ember gyorsan vissza tudja nyerni eredeti, jó állapotát testi-lelki szenvedés illetve nehéz élethelyzetek átélése után. A reziliencia a túlélés, a hosszú távú fennmaradás kulcsa: boldogulás a nehézségek ellenére is. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definiciójában is ez a megközelítés kap hangsúlyt: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait. (...)” (Grotberg 1996, idézi Exenberg, Juan 2014: 15). Másik meghatározás szerint egy komplex rendszereket leíró fogalom, "egy komplex rendszer képessége arra, hogy egy külső hatást elnyeljen, majd visszanyerje eredeti struktúráját és funkcióját" (Walker, Salt, 2006: 53)
Az ökológiai szemléletű megközelítésben a személyiség rezilienciája nemcsak magából az egyénből fakad. Olyan viszonyfogalom, amelyben az örökölt biológiai és pszichológiai adottságok és a környezeti tényezők (családszerkezet, anyanyelv, szociális, kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek) együttese váltja ki az adaptív reakciót, és határozza meg reziliencia mindenkori mértékét, vagyis a „kötelező drámákkal” való megbirkózás sikerességét.

A reziliencia fogalma segít abban, hogy eligazodjunk ebben a nem egyszerű kérdésben. Az ilyen megközelítésben a személyt vagy csoportot csak környezetével együtt lehet leírni, és nem létezik két egyforma eset. A „kiszámíthatatlanság" éppen azt jelenti, hogy olyan rendszer eseményeiről van szó, melynek az összes feltétele egymáshoz képest és együttesen a tágabb környezeti feltételekhez képest változhat, így a várható reakció - legalábbis a megfigyelő szempontjából – nem számítható ki.

Régebbi saját kutatásainkban (Forray, 1988; Forray--Kozma, 1986) a korábbról ismert, de a neveléstudományban akkor még egyáltalán nem alkalmazott ökológiai megközelítés segítségével kíséreltük meg értelmezni a hátrányos családi, társadalomföldrajzi környezetből induló fiatalok sikeres iskolai pályafutását. Azt figyeltük meg, hogy a hátrányos helyzetű fiatal környezetében talál valakit – legyen az tanár, az iskola portása, a faluban élő orvos -, akinek példája, mintája vagy éppen gondoskodása segít abban, hogy a közvetlen társadalmi környezetéhez, családjához képest jelentősen magasabb szintű motivációt alakítson ki a tanulással, továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatban. A környezetet ezekben az esetekben a mintát nyújtani tudó szervezetek együtteseként vizsgáltuk – bennük a szereplók esetleges együttesével. Nem ismerve egyéb magyarázatot, a befolyásolás, a mintaadás meglétét a véletlennel magyaráztuk. Jóllehet ez a magyarázat alapjába véve ma is érvényes, azonban nem értelmeztük az érintett fiatal szemszögéből. A kapcsolatokat az ökológiai környezet többnyire kiszámíthatatlan, de az életpályát befolyásoló tényezőinek tekintettük – nem ismerve a reziliencia fogalmát.

Az elmúlt években magyar nyelvterület nevelészociológiai irányú kutatásaiban is megjelent ez a fogalom, az Erdélyi Társadalom című romániai folyóirat lapszámot szentelt a hasonló kutatásoknak (ld. Máté, 2015 éppen cigány fiatalokról írt), a Szociológiai Szemlében is megjelent empirikus kutatásról szóló tanulmány (Ceglédi, 2012). Speciális gyermekcsoportról, a gyermekvédelemről írta disszertációját Homoki (2014). Érdemes elgondolkodni azon, hogy neveléstudományi kutatásban elsősorban debreceniek alkalmazták ezt az aspektust, tehát az erdélyi műhelyekhez legközelebb fekvő doktori iskolákban. Publikációikat felhasználtam az alábbiakban.

Egyes rezilienciakutatók az iskolát az adaptációs mechanizmusok fejlesztőjének tekintik (Masten et al., 2008). Szerintük az iskola olyan hely, ahol nemcsak protektív, hanem rizikófaktorok is jelen vannak, aminek az a jelentősége, hogy az iskolában felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények. A hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett gyerekek számára az iskola olyan támogató környezetet jelenthet, ahol a nehézségekkel való megküzdés stratégiái kialakulhatnak (Ceglédi, 2012). A rezilienciának ez az értelmezése magyarázatot kínál a nevelésszociológia által korábban meg nem válaszolt kérdésre: egyes hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok szokatlanul sikeres iskolai és pályaválasztási motivációira, döntéseire.

Ebben az értelmezésben tekintem át a szakkollégium néhány hallgatójának életútját, kiegészítve azokkal a véleményekkel, amelyeket a kérdezettek tanáraik szerepéről formáltak.

3. ÉLETUTAK

3.1. A család és az ismerős példája

Egy Baranya megyei község – amely kisebbségi önkormányzatának vezetője volt az itt bemutatott fiatalember apja – önkormányzatának már gimnazista kora óta képviselője, egyetlen cigány a képviselők között. Elit gimnáziumban végzett, több nyelven beszél – anyanyelvét, a beást most tanulja -, külföldön is járt egyetemre. Családjában nincsen magas képzettségű, testvérei szakmunkásképzőt végeztek, szülei az ő példája nyomán kezdtek szakmai képzettség szerzésébe belefogni. Terve az, hogy – az egyetem elvégzése után az Európai Unió valamelyik szervezetében fog dolgozni.
Itt három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban nincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kívánatosan magas, tanulás útján elért pozícióba került.
Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintélyes pozíciója képezi a hátteret. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. A kiemelkedően fontos elem, hogy van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokoni" körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.
A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt ebben családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

> „Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádta az újságot, imádta a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolában szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhonnan szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlóak, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek." (Z. joghallgató)

A déd- és nagyszülők, illetve a nemzedékükhöz tartozó rokonok hasonló, modell-értékű magatartásával nem egyszer találkozunk a mások elbeszélésében is. (Az egyik kérdezett például azzal magyarázta dédnagyanyjának művelődés iránti elkötelezettségét, hogy az illető zsidó származású volt.) Nyitott, értelmes emberekről van szó, akik idősebb korukban igyekszenek pótolni, amit ifjabban nem tudtak elérni. Ha visszafelé számolunk, akkor a dédszülők a múlt század negyvenes éveiben

születtek, a nagyszülők az ötvenes-hatvanas években, a szocializmus éveiben születtek és nőttek fel. Akkor, amikor belpolitikai és oktatáspolitikai cél volt ugyan a hátrányos helyzetűek iskoláztatása, de ennek a célnak a megvalósítása nem igazán sikerült. Úgy tűnik, ezekben az esetekben most jött el az idő a korábbi nemzedékek vágyának realizálásra.
De legalább ilyen fontos, hogy a fiatalember a családján kívül talált egy orientáló személyt – egy roma fiatalt -, akinek igen magas EU-s pozícióba sikerült eljutnia a tanulás útján. Családjában megtapasztalta a tanulás és az olvasás általános fontosságát, ismeretségi körében talált egy hozzá hasonló cigány fiatalt, aki a számára is kívánatos magas pozícióba került. Megtalálta azt az irányulási pontot, amely segített kibontakozó irányultságának realizálásában.

3.2. A civil szervezet szerepe

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anya akkor kezdett el komolyabban inni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket italra költötték. A két kisfiúra, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukdácsoló kisebbnek a pécsi Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt a segítséget, amellyel jó eredményt ért el általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti - illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

> „Hát hogy nagyon sok mentor van az életemben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek. Ha ők nem lennének…! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célomat. Köszönöm nekik.” (B. 20 éves bölcsész).

Az elit gimáziumban, amelynek tanulója lett, megállta a helyét, főleg a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően.

> “Nagyon látszott rajtuk, hogy más világ. Az volt például náluk a legnagyobb probléma, hogy milyen ruhát vegyenek fel, nekem az, hogy fogok-e reggel kenyeret enni, mit fogok reggel enni. Szóval nagyon nagy távolságok Akárhová bekerültem, ahol túlnyomó részt

> nem cigányok voltak, ott mindig én voltam az a cigány, akit díszcigánynak hívtak. Hogy te nem olyan vagy, mint a többiek, ezt mindig kiemelték, amikor a cigánysággal kapcsolatban volt valami mondanivalójuk. (B. 22 éves bölcsész)

Ebben az esetben a ténylegesen jelentős társadalmi különbségről van szó. Ez nem föltétlenül a cigány-nem cigány, roma-nem roma népcsoport közötti eltérést jelenti. Ennél jelentősebben többet: a középső és felsőbb társadalmi rétegeknek a számukra ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését. A leszakadó réteg tagjai középiskolába nem járnak, nem jutnak el – különösen nem elit gimnáziumba. Ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz, hiszen már korábban eltérő általános iskolában tanulnak (Varga, 2012).

A tanulás, illetve a tanulásban elért jó eredmények mindig fontosak voltak a kérdezett számára - legalábbis a civil támogató csoport megismerése után -, és életterveit is ezekhez igazította. Előbb csak jó eredményeket akart elérni a középiskolában, érettségit szerezni, aztán angol nyelvből vizsgázni. Aztán egyetemre kerülni. Felismerte, hogy egyetlen eszköze van arra, hogy a szülei sorsából kitörjön, az a tanulás.

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, de még ennél is inkább a „civil" támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés a sikerrel kecsegtet. A társadalom szélső pereméről rajta kívül más nem került az egyetemre. Azonban esete azt is példázza, hogy a majdhogynem lehetetlenül nagy társadalmi távolság is leküzdhető, ha kialakul a személyes eltökéltség és van hozzá megfelelő mintaadás. A követhető magatartások példája, ezek alapján a megfelelő viselkedés elsajátítása, az ellentétes hatások leküzdése, sok egyéni viselkedésmód elsajátítása még ilyen szélsőséges életúton is elvezethet a kívánt célhoz.

3.3. Egyházi kötődés

A Wlisloczky Henrik Szakkollégium foglalkozásainak sose volt témája a vallás, az egyházak szerepe. Ezt persze tekinthetjük hibának is, ám – ahogyan az egyetemi tanulmányok során általában sem – nem kerültek szóba ilyen kérdések. Ennek egyik oka lehet, hogy a szakkollégiumok tanárainak többsége nem kötődik egyházhoz, a hitbéli kérdéseket pedig általában legszigorúbb magánügyként kezelték. Utólag elemezve ezt az elképzelést, lehet bírálni, hiszen a szakkollégium a műveltség, művelődés, a tanulás szélesebb spektrumára igyekezett felkészíteni, s e kérdések körébe beletartozhat a vallás is. Amikor a szakkollégium egyik legfontosabb funkcióját abban láttuk, hogy a családi szocializáció sajátosságait megőrizve, esetleges hiányainak korrigálására koncentráljunk, nem vettünk tudomást a vallási, egyházi kötődésekről.

Az többé-kevésbé közismert, hogy a cigány népesség körében gyakoribb a vallásos személy, mint a lakosság egészében. Korábban valójában nem érdekelte a politikát a

cigányság hitélete, hiedelemvilága, s ezt ma is periferiális kérdésként kezelik a szakértők. Ám valamennyi egyháznak – talán az izraelita felekezetet kivéve – vannak olyan missziói, amelyek a cigányság egyes csoportjait célozzák. Az aktivitásoknak ebbe a sorába illeszkednek bele az egyházi fenntartású a felsőoktatási szakkollégiumok is (Forray-Marton, 2012).

Az életút interjúkban nem kerestünk kapcsolódásokat a vallásosság, az egyházak szerepének megítéléséhez. Ennek ellenére ez a kérdéskör több esetben szóba került, elsősorban a szülőket, a nagyszülőket jellemezve, máskor pedig a nagyobb családi eseményekről – esküvő, karácsony, temetés – beszélve. A kérdezettek közül egyetlen diák érettségizett egyházi középiskolában (a Hit Gyülekezete egyik gimnáziumában), aki nem tagja ugyan a felekezetnek - ám legfontosabb tanításairól nagy átéléssel beszél. Mások is említették ezt a témát, bár többnyire úgy határozzák meg önmagukat, hogy „istenhívő vagyok, de nem járok templomba".

Vannak azonban kivételek. A szokatlanul nagy létszámú család - közel húsz személy lakja a nagy, ötszobás lakást. Ez a családi létszám úgy alakult ki, hogy a tönkrement családokat a nagybácsi fogta össze, költöztette végül az önkormányzattól kapott nagy házba. Két szempont alapján tettünk kísérletet arra, hogy értelmezzük ezt a sorsot. Az egyik szempontot az etnikai dimenzió kínálja.

A cigányság, különösen annak leginkább tradicionális csoportja, a roma csoport, éppen hagyományaihoz ragaszkodása miatt, szoros rokonsági kapcsolatokat ápol. Valójában nem is igazán van annak jelentősége, ki édestestvér, ki féltestvér, ki unokatestvér, jelentősége a „testvérnek" van. Ez rokonságot és szociális, érzelmi elkötelezettséget jelöl. (A hasonló rokonsági kapcsolati hálók a mai magyar társadalomban már szétestek, legalábbis lazákká váltak, szokatlan és nehezen követhető az együtt élő nagycsalád vérségi szövevénye.) A fiatalok valamennyien testvérnek tekintik, és ekként is kezelik egymást. A nagy házban a család szigorú rendben él együtt.

> „Van hét testvérem, ketten már nem laknak ott. Hat gyerek lakik ott. Apukám sajnos meghalt 2001-ben. Anyukámat meg születésemtől fogva nem ismerem. Úgyhogy a nagybátyám házában élek, a feleségével, ők a nevelőszülők. Nekik is van gyerekük, hat gyerek. Hat meg hat, az tizenkettő, nagybátyám és felesége, az tizennégy, és plusz a papám. Az a bátyám, a nagybátyám édesapja, az apám apja. Én a tizennyolc éves öcsémmel vagyok egy szobában. A papám teljesen egyedül volt egy szobában. Az egyik öcsém - amióta a mamám meghalt - beköltözött hozzá, azóta ott van ő is. Azután egy szobában van három srác. Azután meg van a lányszoba, ott is hárman vannak, és van egy kis sarokszoba is, ott két lány van. Plusz a nevelőszüleimnek is van egy kicsi szobájuk, és van egy kis csecsemő, az fiú. Az is ott van velük." (K, fiú)

A másik szempont a vallási kötődés, amely átszövi a családot. A családfő a napi pénzkereső munkáján kívül vasárnaponként rendszeresen tart bibliaórát sérült gyerekek számára egy nevelőotthonban. Nagyobb fiait is bevonta ebbe a munkába, meg kellett ismerkedniük a gyerekeknek írott Bibliával.

A vallási közösség iránti elkötelezettség mellett fontos a család számára a tanulás, a társadalmi mobilitás is. A három nagyfiú egyetemre jár, illetve érettségi előtt áll. Emellett sportolnak, és részt vesznek a közéletben, a civil szférában. Határozott politikai elkötelezettségük is van – különösen a Jobbik –kal kapcsolatban vannak bennük félelmek és ellenszenvek. A politikáról és a pártokról alkotott vélemények nagyjából azonosak a jól ismert értelmiségi nézetekkel, ám az etnikai hovatartozás a szokásosnál erősebb érzelmi töltetet ad a szélsőségesekkel való szembenállásnak.

A vallási elkötelezettség – amelynek szervezeti formája lehet valamelyik kisegyházhoz való csatlakozás is – a társadalmi beilleszkedés fontos eszköze. A civil társadalom még ma is nehezen fogadja be a cigányságot, ezért túlságosan sok veszéllyel jár a beilleszkedésre való törekvés: bármikor előfordulhat kitaszítás vagy más súlyos sérelem. Ezek a kisebb vallási közösségek azonban nyitottak és befogadók. A közvetlen érintkezés nem valamely társadalmi szervezet vezetőihez vagy tagjaihoz, hanem egyenesen Istenhez biztosít kapcsolatot. Ebben a viszonyrendszerben nem játszik szerepet az etnikai hovatartozás.

Ez a közösség szorgalmazza a műveltséget és azt a magatartást, mely a magasabb társadalmi rétegekben is kívánatos - és sikerhez vezet - a szorgalmas munkát, elkötelezettséget a munka árán elérhető pozíciók iránt. Ez a család nem is olyan kicsiny - majdnem húsz főből álló csoport az idősebbekkel, fiatalabbakkal, felnőttekkel, gyerekekkel -, amely a társadalom a fent jellemzett „stigmatizált" rétegébe tartozik, ám valamennyi tagját el tudja juttatni tisztelt vagy éppen irigyelt társadalmi pozíciókba. Ehhez kapnak ugyan segítséget, de lényegében saját erőből érik el sikereiket, erejüket a vallási közösség növeli.

A dél-dunántúli régióban kevés oláhcigány él, az itteni cigányság túlnyomó többsége a beás cigány csoportba tartozik. Nem a beásokat, hanem elsősorban a kis létszámú oláhcigányokat sújtotta az az embertelenség, amely a háború utolsó évében történt: a komáromi várbörtönben történt összegyűjtésük és sokuk elpusztítása. A család megőrizte az embertelenség emlékét, és átadják a fiatal nemzedéknek, de ebből legfeljebb a fájdalom maradt. Gondolhatnánk, hogy haragot, netán a bosszú vágyát kelti fel, ám – talán a vallási elkötelezettség miatt – erről nincsen szó. A szokatlanul nagy létszámú, erős kötelékben élő család vigyáz a tagjaira, de törekszik arra is, hogy széles társadalmi hálóba illeszkedjék.

A tolerancia azonban nem teljes körű. Az oláhcigányok, a „kolompárok" kis létszámú csoportjában – akár a másik csoport körében velük szemben - feltűnő a térség reprezentatív cigány csoportja, a beások iránti bizalmatlanság. Ezt az attitűdöt a helybéliek jól ismerik, ám a nyilvánosság előtt egyik csoport tagjai sem szívesen vállalják. A külső megfigyelőnek legfeljebb az tűnik fel, hogy ritka a barátság közöttük, ám az egyetemen ez sem annyira feltűnő. A szakkollégium a fiatalokat együttműködésre serkenti – függetlenül attól, hogy ki éppen melyik etnikai csoportba tartozik. Az egyetemen kívüli életben azonban még ma is más szabályok uralkodnak.

Ez a család a maga szokatlanul széles körével ma ritkaságnak számít. Azonban szem előtt kell tartani, hogy olyan etnikai kisebbségről van szó, amely úgy érzi, védeni szükséges önmagát. A családi csoport nyitottságát jelzi, hogy tagjai között a

legkülönbözőbb életvezetési tervekkel, stratégiákkal találkozunk: a lányok nemcsak családanyának vagy szakmunkásnak készülnek, de vannak, akik értelmiségi pályát választottak. Ez nem okoz konfliktust, nem zárja ki magát a családból sem az egyik, sem a másik fiatal.
A család tagjainak szociális gyűrűjét az egyház – adott esetben kisegyház – határozza meg. Ez azonban nem jelent bezárkózást, inkább támogatási hálót. Olyan társadalmi támogatások hálózatáról van szó, amely türelmes mind az alacsonyabb, mind a magasabb aspirációkkal szemben, támogatja mindegyik törekvést, amikor egyáltalán törekvésről van szó. A támogatók, a kapcsolati háló tagjai között felülreprezentáltak a tanárok.

3.4. A tanárokról

A szakkollégium hallgatói valamennyien ismerik és figyelik a tanítók, tanárok előítéletességeiről szóló híreszteléseket, történeteket. Saját életükben azonban ritka kivétel, aki előítéletes tanárra emlékszik. Van, aki kicsit gyanakszik ugyan, hogy a vele való kiemelt törődés éppen cigányságának köszönhető, ám máig visszajár volt iskolájába, és tanárai mindig nagy örömmel fogadják. Hogy azért-e, mert büszkék rá, vagy éppen önmagukra büszkék? Ennek nincs valódi jelentősége. A jól tanuló, tehetséges diáknak „kijár” a tanári figyelem és törődés.
Szinte valamennyi fiatal az Arany János program segítségével végezte el a középiskolát. A program hatékonyságát lehet esetleg megkérdőjelezni, azonban jól látszik, hogy milyen jelentős támogatást adott a kedvezményezetteknek: színvonalas diákotthoni elhelyezkedést, esetleg némi zsebpénzt és részvételt olyan programokban – például számítógépkezelés, nyelvtanulás, autóvezetés, stb. –, amelyekben értékes tudást lehet szerezni. Ezért magától értetődőnek tekinthető az „aranyjánososok” hangsúlyos jelenléte a kérdezett egyetemisták között.
A tanárokról sok rossz szót lehet hallani, ha az ember a napisajtót figyeli. Ám azok az egyetemisták, akik hátrányos helyzetből indultak, az iskola és a támogató tanárok nélkül nem jutnak el az érettségiig, még kevésbé a felsőoktatásba. A reziliencia vonatkoztatási rendszerén belül maradva egyértelműnek látszik, hogy – egyetértve a korábban hivatkozottakkal - az iskola az a társadalmi intézmény, ahol a cél elérése érdekében kialakított stratégiák (például éppen a továbbtanulás) a fontos vonatkoztatási személyek támogatásával sikerre vezetnek. Függetlenül attól, hogy mennyi nehézséget kell leküzdenie az érintetteknek ahhoz, hogy célt tűzzenek ki, és ezt el is érjék.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A cigány, roma népesség hatalmas utat tett meg a társadalmi beilleszkedésben és felemelkedésben. Azok a fiatalok, akiket a fentiekben bemutattunk, elindultak a diplomássá válás útján. Ez természetesen nem egyetlen lehetősége a társadalmi felemelkedésnek, de egyike a kitüntetetteknek, amelyekhez a magasabb iskolázás, az egyetemi diploma vezet. Egyúttal az is fontos, hogy ehhez az úthoz nem indulásuk és családi hátterük megtagadásával, hanem éppen annak vállalásával tudtak indulni. Éppen az az üzenete a szakkollégiumnak – és a hasonló támogatási formáknak -, hogy valaki esetleg kedvezőtlen családi háttere, származása, rokoni kapcsolatai vállalásával is felemelkedhet a társadalom privilegizált tagjai körébe.
Ha a reziliencia fogalma felől közelítünk, akkor ki kell kiemelnünk a fontosabb tényezőket. A cigány, roma népesség általános rossz szociális helyzete, többségük extrémen alacsony iskolázottsága azt jelzi előre, hogy ebből a társadalmi csoportból a fiatalok nem tudnak magasabb iskolázottsági szintet elérni. Ám egyeseknek mégis sikerül. Az egyetemre jutott hátrányos helyzetű cigány hallgatók köre élesen példázza, hogy a szokásos szociológiai paraméterek alapján legtöbbjüknek nincs helye az egyetemen: a szülők, a család köréből senki nem volt, aki tanult volna (a szakmunkásképző a legmagasabb iskolai végzettség). A kérdezett fiatalok eltökéltsége, a konfliktusokkal szemben kialakult tűrőképessége, és a környezetükben egy-egy személy (többnyire tanár) támogatása, példája és annak követése segítségével küzdötték le az akadályokat. Úgy gondolom, a reziliencia érvényesülésére ezek a legmeggyőzőbb példák.

HIVATKOZÁSOK

Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle 2012, 2: 85–110. old.

Exenberg, S. – Juen, B. (2014): Well-being, Resilience and Quality of Life from Children's Perspectives. Springer, Dordrecht etc.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986): Oktatásokológia. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Forray R. Katalin – Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. Iskolakultúra 2012, 7-8: 35-45. old.

Forray R. Katalin (1988): Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin (2015): Életutak a felsőoktatásban. https://www.academia.edu/10697812 (2016.03.19).

Homoki Andrea (2014): A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföld és az Észak-Alföld régióban. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/201731/doktori_disszertacio_

2014_Homoki_Andrea_2003_verzio_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y (2016.03.19)

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2007): Túlélési stratégiák, társadalmi adaptációs módok. Kossuth Kiadó, Budapest.

Masten, A. S. et al. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. Professional School Counseling 12, 2: 76-84. old.

Máté Dezső (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. Erdélyi Társadalom 13, 1: 28-34. old.

Varga Aranka (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. Iskolakultúra 2014, 5: 28-34. old.

Walker, B., Salt, D. (2006): Resilience Thinking: Sustaining Ecosystems and People in a Changing World. Island Press, Washington, DC.

ABSTRACT

This research deals with the successful careers of Roma students in the Hungarian higher education. Their careers has been investigated by interviews and interpreted in the frame of resilience studies (Walker, Salt 2006; Mastens et al. 2008; Exenberg, Juan 2014; Máté 2015). The most influential factors in the careers of the students proved to be: the family and their neigbourhoods, the teachers and instructors (in the school and higher education, the churches and other civic organisations which they belonged to.

Prof. Dr. Forray R. Katalin
professzor emerita, MTA doktora
Pécsi Tudományegyetem
forrayrk@gmail.com

Galántai László

SZÜLETŐ SZERVEZETEK CIGÁNY/ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK SZERVEZETI ÉS MŰKÖDÉSI SZABÁLYZATAINAK ELEMZÉSE[99]

ROMA COLLEGES: NEW ORGANIZATIONS IN THE HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

ABSZTRAKT

A cigány/roma szakkollégiumok a magyar felsőoktatás újabb fejleményei, amelyek ugyanakkor a szakkollégium, mint szervezeti forma sok évtizedes hagyományaira támaszkodhatnak. Szervezeti alapstruktúrájukat, céljaikat, működési kereteiket szervezeti és működési szabályzataik rögzítik. A tanulmány hat cigány/roma szakkollégium alapdokumentumát elemzi.

1. BEVEZETÉS

Az Európai Unióban a közép-európai bővítés óta kb. 10 millió főt számláló roma kisebbség (Bačlija, 2008) él. Heterogén, nyelvileg és kulturálisan egyaránt tagolt népességről van szó, amelyről emiatt tudományosan is érvényes kijelentéseket tenni nem triviális feladat. E sok szempontból tagolt roma népességet jelentős arányban érinti, hogy számos társadalmi-gazdasági dimenzió alapján mért életszínvonaluk elmarad az EU- vagy a nemzeti átlagtól. Jelen van az alacsony iskolázottság, a magas munkanélküliség, a háztartások alacsony anyagi ellátottsága és a szociális szolgáltatásoktól való függés.

A depriválta gazdasági-társadalmi helyzetből való tartós kiutat az oktatás kínál, ezt az emberitőke-elméletek is alátámasztják. A gazdasági és társadalmi tőkeprodukció tartós alapja az inkorporált és intézményesült kulturális tőke termelése. Ehhez azonban az oktatási térnek inkluzívvá kell válnia – ezt szolgálják, sok más mellett, a pozitív diszkriminációs intézkedések.

[99] Az itt közölt tanulmány a roma szakkollégiumok szmsz-kutatásának erősen rövidített, kivonatos anyagát tartalmazza. A kutatásból további részleteket közöl a *Romológia* folyóirat, emellett teljes terjedelmében megjelenés alatt áll Forray R. Katalin szerkesztésében, a PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék kiadásában.

Az inkluzív oktatási környezet eredményességének többdimenziós feltételrendszerét nevesíti a szlovén kisebbségi roma oktatáspolitika tárgyalása kapcsán *Bačlija* (2008) tanulmánya: (1) a csoportközi szolidaritás egyértelműen deklarált, nemzeti szintű politikája; (2) a kisebbségi jogok folyamatos garanciája nyelv és kultúra tekintetében; (3) az alkotmányos jogok végrehajtását támogató oktatáspolitika; (4) a csoportszintű izoláció, a „gettósodás" elkerülése és (5) a kisebbségi önmeghatározás lehetősége az egyének számára, ami a kisebbségi csoport elhagyásának lehetőségét is magában foglalja.

Az inkluzív oktatási tér feltételei hiába adottak azonban az Európai Unió[100] vagy a tagállami jogalkotás szintjén, ha ehhez nem tartozik támogató szolgáltatások rendszere. E szolgáltatások közé sorolható a felsőoktatás területén egy viszonylag újabb szervezet, a cigány/roma szakkollégium[101].

E szakkollégiumok kutatási szempontok gazdag sokféleségét kínálják. Kutatható tagságuk, az általuk alkotott közösség, kutathatóak hallgatóik, mint egyének, vagy vizsgálható a szakkollégiumok által alkotott hálózat.

Jelen dolgozatban[102] a roma szakkollégium mindenekelőtt: szervezet. Szervezet, amelyet jogi vonatkozású dokumentumok konstituálnak és felépítését, működését is ezek írják elő, hogy szükség esetén írásban rögzített, hivatkozható dokumentumként viszonyítási pontot nyújtsanak. E dokumentumok közül tanulmányunkban a szervezeti működési szabályzatot (szmsz) fogjuk vizsgálni induktív, kvalitatív tartalomelemzéssel. Az indukcióval arra utalunk, hogy a tartalomelemzés kategóriáit nem az elméletből, hanem az empíriából, az adatainkból, vagyis esetünkben a szervezeti és működési szabályzatokból vesszük. Ennek oka az szmsz-k nagyfokú formalizáltsága: szabályok szerint készülő, bizonyos adatokat kötelezően tartalmazó dokumentum az szmsz, amely saját vázlatával egyúttal az elemzési (kódolási) sémát is felkínálja.

Az szmsz egy szervezethez rendelt konstituáló dokumentum. A roma szakkollégiumok a hazai felsőoktatás újabb szervezeteinek tűnnek, de valójában a Nékosz és a magyar szakkollégiumi mozgalom hagyományaira támaszkodhatnak (Forray – Boros 2009, Forray – Marton 2012, Galántai 2013). Emellett két nagy, évszázados-évezredes hagyományokkal rendelkező szervezet alapításában születtek: az egyik az egyetem (vagy főiskola, erre is fogunk példát találni), a másik az egyház. Fogalmainkat ezért

[100] A közösségi jogforrások közül mindenekelőtt ide tartozik az egyenlő bánásmód általános és foglalkoztathatósági irányelve: a *2000/43/EC* és *2000/78/EC* irányelv.

[101] A tanulmányban a *cigány* és *roma* szót szinonimaként, felváltva használjuk. A magyarországi cigányság nagyobbik részét kitevő romungrók és beások magukra nézve nem tartják érvényesnek a *roma* megnevezést, mivel nyelvileg idegen számukra. A szó az oláh cigányok által beszélt romani nyelvből származik, amelyet a romungrók már nem beszélnek, a beás nyelvben pedig az önmegnevezés elsődleges szava a *cigány*, a *roma* szó nem szerepel a nyelvben. Az egyes szakkollégiumok tárgyalásakor, ugyanakkor a szervezeti és működési szabályzat önmegnevezését tekintjük irányadónak. A cigány/roma jelzőt alkalmazzuk, ha kifejezetten az összes szakkollégiumra szeretnénk utalni.

[102] A tanulmány a TÁMOP-4.1.1.D – 12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezésében" pályázat keretében és segítségével készült.

elsősorban a (felsőoktatási) szervezetkutatásból kölcsönözzük, és innen származik az elméleti keret tájékozódási irodalma is. A roma szakkollégiumokat először a szervezetek és a szervezetkutatás terében helyezzük el, ezután térünk rá a kvalitatív tartalomelemzésre. A kutatás során felmerült kérdéseinket a fogalmi keretbe ágyazva ismertetjük.

2. SZERVEZETKUTATÁS

A szervezetkutatás elméleti alapvetéseinek vázlatos áttekintésében az szmsz-k elemzéséhez alkalmas, a téma szempontjából releváns fogalmakat igyekszünk azonosítani. A szakirodalmi áttekintés során a szervezetek általános világától haladunk a felsőoktatási szervezetkutatáson át a szakkollégiumokig.

2.1. Társadalmi szükségletek és szervezeti funkciók

A szervezetek a társadalmat szétfeszítő erők ellensúlyozására születtek. A roma szakkollégiumok esetében az esélyegyenlőség, egészen pontosan a méltányosság hiánya, és a hátrányos helyzet az a dezintegrációs erő, amely társadalmi anómiákat okoz, és amely kezelésére programok indultak és állami, önkormányzati, civil szervezetek jöttek létre.

Csepeli György meghatározásában (Csepeli 2003:21) a szervezet „a társadalom alkalmazkodóképességét szolgáló kollektív cselekvés eszköze, mely a nyugati kultúra feltételei között messzemenően épít az *individualitásban* rejlő felhajtóerőkre, miközben összhangot és egyensúlyt képes tartani az egymással időnként szükségképpen ütköző egyéni célok, szükségletek, motivációk és külön érdekek között”. Ez az általános, a nyugati/európai kultúra kontextusában megfogalmazott szervezetdefiníció arra hívja fel a figyelmet, hogy a szervezetnek a közös cselekvés eszközeként is tiszteletben kell tartania az egyént, és annak képességeit, lehetőségeit. Alkalmasint ezt nem egyszerűen a nyugati, individualista gondolati hagyomány követeli meg: az egyén a szabadsága tudatában képes a leghatékonyabban támogatni a szervezet munkáját. A szervezet feladata nemcsak a közös cselekvés energiájának kiaknázása, hanem az egyéni érdekek és célok összehangolása is, amellyel saját eredményességét és hatékonyságát támogatja.

Szervezet és funkció együtt születik, a szervezetet bizonyos funkció(k) ellátására hozzák létre alapítói, és e funkciók mögött társadalmi szükségletek rejlenek. Létező társadalmi szükségletek nélkül a szervezet léte nem nyerhet igazolást, és alapítása után el is fog sorvadni. E társadalmi szükségletek számosak, és korántsem korlátozódnak a gazdasági szükségletekre. A hosszú távú, a társadalmi létet a gazdaságra nem szűkítő gondolkodásmód ugyanakkor hatékonyabb gazdasági működéshez is vezethet. E szükségletek és a rájuk építő-épülő szervezeti funkciók jellegzetessége, hogy az egyén ezeket nem képes egyedül ellátni, ez teszi szükségessé a szervezet létrehozását. A

szervezet közös cselekvési tér, amelynek tagjai összehangoltan és együtt cselekszenek. A közös cselekvés energiája tehát a koordinált együttműködés eredményeként születő célirányos eredményességi többlet (Csepeli 2003), amelyet a közösen felismert társadalmi szükségletre adott közös cselekvés eredményez. Ez a társadalmi szükséglet a cigány/roma szakkollégiumok esetében közjavakra irányul, erről az alábbiakban bővebben lesz szó.

A közös cselekvés célja a funkciók betöltése a társadalmi szükségletek kielégítésének tekintetében. Egy szervezet manifeszt és látens funkciókat egyaránt ellát. A manifeszt funkciók a szervezet által tudatosan ellátott funkciók. A szakkollégiumi szmsz-k elemzésekor éppen ezekkel fogunk találkozni, hiszen ez a szervezeti és működési szabályzat, mint alapdokumentum egyik legfontosabb feladata, hogy a szervezet manifeszt céljait, a kontextust is jelentő szűkebb-tágabb társadalmi nyilvánosság előtt deklarálja és önmaga számára írásban rögzítse. A deklarált funkciók mellett minden szervezet látens funkciókat is betölt a társadalomban, amelyek összefüggnek a szervezet tagjainak személyes igényeivel és élettörténetével. Egy szakkollégium esetében is igaz ez, de ez az szmsz-k elemzésén kívül eső szociálpszichológiai kérdés, amelyet a tagság mikroszintjén egyéni és fókuszcsoportos interjúkutatással deríthetünk fel.

Csepeli (2003) a szervezetek két történetileg kialakult típusát különbözteti meg a tulajdonlás és a haszon jellege szerint: a magán- és közszféra szervezeteit. A magántulajdonban lévő szervezetek a piaci működés szabályai szerint, kemény költségvetési korlát mellett működnek, vizsgálatunknak nem részei. A cigány/roma szakkollégiumok köztulajdonban lévő szolgáltató szervezetek, vagyis közszolgálati szervezetek. Ez a besorolás nem magától értetődő, hiszen az újabban alapított szakkollégiumok egyházi fenntartású intézmények, de funkcióik alapján ezek sem sorolandók a vallási szervezetek közé (illetve az szmsz-k vizsgálata éppen ilyen típusú kérdésekre fog válaszokat adni). Az szmsz-k összehasonlító elemzése során fontos szempont tehát a fenntartó kérdése.

Köztulajdonban lévő szervezetek esetén nem, nem is lehet cél a közvetlen, pénzben számszerűsíthető haszonszerzés, vagyis a profitorientáltság. Ezeket a szervezetek egy másik, sokkal nagyobb szervezet finanszírozza, amely az adófizetők pénzéből tartja fenn magát, és amely először jelent meg a szervezetek és emberek évezredes fejlődéstörténetében: az állam. A közszolgálati szervezetek feladata szűkebb és tágabb közösségük szolgálata, így a működésükből származó haszon is az egész közösségé, legalábbis rövidebb-hosszabb távú hatásaiból, ha közvetett módon is, de az egész társadalom részesedik.

A közösségi szolgálat a társadalmi szükségletek kielégítéséből fakad. Ezek a szükségletek közjavakra, esetünkben a közjavak egy speciális csoportjára irányulnak. A javak közgazdaságtani osztályozása a kizárhatóság és a rivalizálás[103] feltételére épül. A közjavak ún. nem rivalizáló javak, amelyek esetén nem lehetséges a kizárás, és az

[103] A jószág (termék/szolgáltatás) használata másokat korlátoz, illetve a jószágból rendelkezésre álló mennyiség korlátos.

egységnyi többletfelhasználásuk költsége (a határköltség) zérus. A valóság azonban ennél összetettebb, ezek a feltételek a(z) (felső)oktatásra biztosan nem teljesülnek, hiszen ebben az esetben a határköltség, vagyis a kihasználtság egy fővel való növekedésének költsége, kifejezetten magas. A fentieknél árnyaltabb kategóriákat vezet be Mellár Tamás (2013), aki a kizárás kategóriájának differenciálásával ad pontosabb definíciót: a kizárás lehet kívánatos, nem kívánatos és lehetetlen. Az így kapott hatelemű mártixban az oktatás nem tiszta közjószág, hanem olyan rivalizáló jószág, amelyből a kizárás nem kívánatos. Az oktatás tehát ebben az értelmezésben közösségileg biztosított magánjószág[104]. Ezek[105] jellemzője a magas határköltség és a könnyű, de nem kívánatos kizárhatóság. A kizárás a modern nemzetállamok és a közoktatás, közegészségügy születéséig automatikusan meg is történt. E javakat a modern államok kezdték közösségileg biztosítani állampolgáraiknak, mert belátták ennek előnyeit a teljes közösség számára. A rossz közegészségügy vagy a nagy mennyiségű, képzetlen munkaerő jelenléte a munkapiacon a teljes társadalomra nézve negatív hatást fejt ki.

A felsőoktatás, mint közösségileg biztosított[106] magánjószág értelmezése alapján azonosítható az a társadalmi szükséglet, amely a roma szakkollégiumokat életre hívta. Az esélyegyenlőség és a méltányosság hiánya miatt ugyanis az egyes társadalmi rétegek számára egyenlőtlen hozzáférést biztosít a társadalom ezekhez a javakhoz. Ezek az anómiák társadalmi és etnikai csoportokat egyaránt sújthatnak, illetve ezek a hatások egymást fel is erősíthetik, együttesen is jelentkezhetnek. Az etnikai meghatározottság ugyanakkor nem jelent automatikus[107], kölcsönösen egyértelmű szociális meghatározottságot is. Ezzel a cigány/roma szakkollégiumok funkciójának egyik legfontosabb (ön)definíciós kérdéséhez érkeztünk: etnikai vagy szociális alapú szervezetek-e ezek? Erre a kérdésre az szmsz-k önmeghatározásai és bemeneti feltételei fognak válaszolni.

A szervezeti funkciókat nem csak a közjavak iránti tényleges társadalmi szükséglet (a piac nyelvén: a kereslet) szabályozza, hanem a politika, esetünkben az oktatás- és kisebbségpolitika is. Ezek döntenek ugyanis a szervezet finanszírozásáról, és e döntések közvetett alapja a közösség gondolkodása, vélekedése a társadalmi igazságosságról. Ez a vélekedés a modernség nagy politikai eszmeáramlatainak erőterében, a konzervativizmus, a liberalizmus és a szocializmus között formálódik, még akkor is, ha a közbeszéd és a politikai diskurzusok ezeket a fogalmakat sokszor eszmetörténeti jelentésüktől távol kerülve, újra- és átértelmezve használják.

---

[104] Az elnevezés paradox, de ettől függetlenül a közjavak egy speciális csoportja marad.

[105] Az oktatás mellett az egészségügy is ide tartozik.

[106] A felsőoktatás státusa ezen a területen kevésbé egyértelmű, mint az ingyenes és kötelező közoktatásé, hiszen egyre bővül a költségtérítés befizetése mellett tanuló hallgatók szerepe az egyetemek, főiskolák finanszírozásában. Ugyanakkor a javak e csoportosításánál a fenntartó mindenképpen meghatározó, és egy állami egyetem által nyújtott szolgáltatás mindenképpen inkább ide, a közjavaknak ebbe a speciális csoportjába tartozik. Trendként annyit elmondhatunk, hogy ma a közösségi biztosítás szerepvállalása az intézmények finanszírozásában szűkül.

[107] Ha mégis, az a legsúlyosabb társadalmi anómiák egyike, amely a modern társadalmakban nem jellemző.

A szervezetek nemcsak tulajdonlásuk, hanem kedvezményezetteik szerint is vizsgálhatóak. Csepeli (2003) Peter M. Blau és W. Richard Scott osztályozását követve jelöli ki a lehetséges kedvezményezettek négy csoportját: a beosztott alkalmazottak, a tulajdonosok, a szervezethez nem tartozó kliensek és a társadalom. A roma szakkollégium a kedvezményezettség alapján kölcsönös kedvezményezettségen alapuló szervezet, ahol a teljes tagság részesül a szervezethez tartozás előnyeiből. Az előnyök, szolgáltatások, juttatások és a hozzájuk kapcsolt kötelezettségek rendszerét az szmsz alapján vizsgálni fogjuk.

2.2. Közösségi hagyományok és szervezeti célok

A szervezeti működést a közösen hozott és elfogadott célok határozzák meg. A célok elhelyezik a szervezetet a többi szervezet között és a szélesebb társadalmi közösségben. Meghatározzák a szükséges erőforrások körét, amelyek révén a szervezet által létrehozott javak előállíthatók, a szervezet által nyújtott szolgáltatások biztosíthatók. A szervezet céljai révén elhelyezi magát a társadalmi valóságban, és kijelöli tevékenységének irányát. A cél mindig a jövőre irányul, és értelmességének feltétele a megvalósíthatósága, vagyis jövőbeli teljesüléséhez mindig zérustól különböző valószínűség rendelhető.

Egy szervezet célja és funkciója nem egészen azonos, közöttük finom különbségtétel mutatható fel. A funkció közvetlenül a társadalmi szükségletből ered, megjeleníti a társadalmi kontextust és a jelenben gyökerezik. A funkció a szervezet kontextuális jellemzője. A cél ezzel szemben a szervezet önértelmezését reprezentálja, és a jövőbe mutat: egy kívánatos, ma még nem létező, de nem nullavalószínűségű világállapot megvalósítására irányul. A szervezet céljai révén látja el a társadalmi szükségletek miatt létesülő funkcióit. Célok és funkciók összhangja a szervezet eredményességének alapja.

A szervezeti funkciók társadalmi szükségletekre, a szervezeti célok közösen vallott értékekre épülnek. Az értékeket a prioritások rendezik sorrendbe. Az értékek a társadalomban létező hagyományokban alapozódnak meg, amelyek manifeszt és látens módon egyaránt jelen vannak egy szervezet működésében. Egy szmsz olyan alapdokumentum, amely a szervezet alapítói által közösen vallott értékek és elfogadott hagyományok kinyilvánítása és rögzítése, ezért a manifeszt hagyományok jól vizsgálhatóak tanulmányunkban. Itt szintén fontos és érdekes szempont, hogy egyházi vagy egyetemi fenntartású szakkollégiumról van-e szó. A másik fontos kérdés, hogy a szakkollégiumok az esélyegyenlőség biztosítását vagy a tehetséggondozást tekintik-e fő céljuknak. A két cél két értékre épül. Az esélyegyenlőség biztosítása az egyenlő és méltányos oktatási hozzáférést (legegyszerűbben: az egyenlőséget) preferálja, a tehetséggondozás versenyszemléletű cél, a bármilyen szempontból az átlagosnál jobb képességűek érvényesülését segíti, így az előzővel szemben a modernség konzervatív

vagy liberális[108] (és nem szocialista) eszmetörténeti hagyományára épül. A két hagyomány, a két érték, a két cél másfajta szervezetet konstituál. Az értékként az esélyegyenlőséget preferáló szervezet bemeneti feltételként a hátrányos helyzetet fogja hangsúlyozni, a tehetséggondozó intézmény viszont a szakmai kiválóság mellett az etnikai hovatartozást. A roma szakkollégiumok esetén a kettő várhatóan keverten jelenik meg, az szmsz feladata, hogy az értékek és célok keveredéséhez pontos arányszámokat rendeljen, amelyeket a fenti elméleti keretben értelmezni tudunk.
A szervezeti célok értékekben, az értékek hagyományokban alapozódnak meg. Ebben a folyamatban a megalapozó mindig a ráépülőt legitimálja. Ez a kapcsolat azonban nem egyirányú, hanem kétirányú, dinamikus viszonyról van szó. A szervezetek által deklarált célok megerősítik és képviselik az értékeket, az értékek fenntartják, megújítják és újraértelmezik a hagyományt, amely maga sem a múltban rögzített, statikus létező, bár sajátszerűsége, hogy időnként így tűnik/tűntetik fel. A következő ábrán a hagyományok, értékek és célok kétirányú, dinamikus viszonyrendszerét foglaljuk össze, és szemléltetjük a kapcsolatot a funkciókkal, társadalmi szükségletekkel és a célokhoz rendelt eszközökkel is.

1. ábra: hagyományok, értékek, célok és funkciók a szervezetben

A szervezeti célok még nem létező, de nem nullavalószínűségű jövőbeli állapotok elérésére irányulnak. Ehhez a célokhoz nekik kölcsönösen megfeleltethető eszközöket kell rendelni. A célokhoz rendelt eszközök összessége a szervezeti politika. Tágabb perspektívából maga a szervezet a célok elérése érdekében létrehozott eszköz, ennek az eszköznek az alapdokumentuma a szervezeti és működési szabályzat, amely a szervezeti politikát is tartalmazza. A szervezeti politika szabja meg a működés során

[108] Mindkettőhöz kapcsolható. A verseny értékként tételezése liberális, az érdem/kiválóság preferálása konzervatív vonás.

követendő eljárásokat, legyen szó beléptetésről (szakkollégiumok esetén felvételiről), döntéshozatalról, javadalmazásról, tisztújításról vagy szankcionálásról.

2. 3. Kié a szakkollégium?

Az eddigiekben a szervezetkutatás fogalmi terében helyeztük el a roma szakkollégiumokat. E szervezetek – fenntartóiktól, önálló jogi személyi létüktől függetlenül – egy nagyobb szervezet, egy egyetem vagy egy főiskola keretében működnek. Tagjaik a felsőoktatás hallgatói, szervezeti kultúrájuk, céljaik, problémáik a felsőoktatás világából származnak. Ezért vizsgálatuk szűkebb kontextusát a felsőoktatás szervezetkutatása jelenti.
Jan Szczepański *A felsőoktatás szociológiája* (1969) című kötetében az előzőekben ismertetett funkcionális szervezetkutatás felsőoktatásra kidolgozott változatát közli. A felsőoktatás funkcióit a szervezet társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciójából vezeti le. Meghatározása szerint a funkció „az egyén, a csoport vagy az intézmény által egy meghatározott struktúra keretében végzett cselekvések komplexuma (Szczepański 1969:6)". Szervezeti funkció és társadalmi struktúra viszonya kölcsönösen dinamikus, a struktúra meghatározza a lehetséges funkciók körét, de a funkció is visszahat (jellemzően megerősíti) a struktúrát. A szükségleteket Szczepański is hiányzó közjavakra irányuló igényként határozza meg, bár ezt a szót ő (vagy fordítója) nem használja. Ebben a fogalmi térben definiálja a felsőoktatást, mint „az egyének, csoportok és az állam meghatározott szükségleteinek kielégítésére hivatott intézmények" tevékenységét (Szczepański 1969:7). E szükségletek térben és időben változnak, így a hozzájuk kapcsolódó funkciók sem állandóak. Az egyetemek, főiskolák létének céljáról, szervezeti funkcióikról és a hozzájuk rendelt eszközök összességéről alkotott elképzelések összességét nevezi Szczepański a felsőoktatás funkcióiról alkotott koncepciónak. Ez a koncepció kapja meg végleges formáját a szervezetet meghatározó dokumentumokban, amelyek a törvényi szabályozástól a szervezetet konstituáló alapdokumentumokon át a különféle eljárásrendekig terjednek. A roma szakkollégiumok szmsz-e alapján a szervezet funkcióiról alkotott koncepció vizsgálható, Szczepański terminológiájával ez a szervezet hivatalos vagy feltételezett funkciója, korábbiakban ezt mint manifeszt funkciót azonosítottuk. A lengyel szociológus a továbbiakban az egyetem hivatalos funkcióinak három csoportját határozza meg, természetesen hangsúlyozva ezek keveredését: a tudomány fejlesztését, az elitképzést és a szakértelmiség utánpótlásának biztosítását. A hatvanas évek elején, Lengyelországban (a szovjet blokkban) született koncepció ma már kiegészítésekre szorulna, ha ez lenne kutatásunk tárgya. A tömegesedés és az expanzió, mint a háború utáni felsőoktatás meghatározó jelenségei a hatvanas években Nyugat-Európában is csak éppen elkezdődtek, míg mára a kelet-közép-európai felsőoktatást is meghatározzák. A Szovjetunió összeomlása és a rendszerváltás után két és fél évtizeddel más társadalmi struktúrában működnek az egyetemek, és a fentieken kívül újabb funkciókkal is egészen biztosan rendelkeznek. Okkal feltételezhetjük

ugyanakkor, hogy Szczepański funkcióhármasának nyomát az szmsz-kben meg fogjuk találni annak jeleként, hogy a roma szakkollégium valamiképpen[109] egy felsőoktatási szervezet része. Ugyanakkor maga a roma szakkollégium léte jelzi, hogy a fenti három funkció mellett a társadalmi mobilitás, az esélyegyenlőség, a méltányos oktatás biztosítása már explicit módon is megjelenik a mai felsőoktatás esetében.

A cigány szakkollégium olyan szervezet, amely a felsőoktatás keretében működve keres válaszokat a bevezetésben ismertetett társadalmi szükségletekre. Felsőoktatási szervezet tehát, így a felsőoktatás céljainak is meg kell felelnie. A szakkollégiumi alapdokumentumokban megfogalmazott célkitűzések fogják ezt megmutatni.

Kozma Tamás *Kié az egyetem?* (2004) című tanulmánykötetében a felsőoktatás formális és informális szervezetét különbözteti meg. A szakkollégiumi szmsz-k a szervezet formális struktúráját rögzítik, és hozzák nyilvánosságra. A szervezetábrák elkészítése során az osztályozási és működési modellt fogjuk kombinálni, vagyis egyszerre ábrázoljuk a szervezet alkotóelemeit, ezek egymáshoz kapcsolódását és egymásra hatását. Ezt az alkotóelemek kis száma, a szervezetek kis mérete lehetővé teszi.

A Kozma által idézett (2004:111) Clark-modell a felsőoktatás három szervezeti típusát különíti el: az önkormányzati, a hivatali és a vállalkozási típust. Ebben a szervezettipológiában a szakkollégiumok alapvetően a felsőoktatás önkormányzati modell szerint működő szervezetei, de megjelenik a hivatali típus néhány eleme is. A szakkollégiumokat az önkormányzati modellhez köti a szervezeti autonómia, amellyel a fenntartói szervezeten belül rendelkeznek – ennek mértékét az szmsz-k alapján vizsgálni fogjuk, és az önkormányzatiság-fenntartói kontroll kérdésére visszatérünk. A szakkollégiumok tisztségviselőiket választják, és korlátozott gazdasági önállósággal is bírnak, amelynek a pályázati lehetőségek és a pályázati feltételek kereteket szabnak ugyan, de egy sikeres pályázat esetén saját vagyonukkal gazdálkodhatnak. A belépési feltételek, illetve a felvételi kritériumok már köztes állapotot képviselnek, inkább jogosultságra, mint próbára épülnek, és ez a hivatali típusú felsőoktatási szervezet jellemzője. A Clark-modell magára a felsőoktatási szervezetre vonatkozik, nem egy kis szervezeti alegységre, ezért közvetlenül nem ez alapján fogjuk a cigány/roma szakkollégiumokat fogalmi kategóriákba sorolni.

A szakkollégiumi szervezetkutatás legújabb eredményei kínálnak szempontokat a roma szakkollégiumok szervezeti tipologizálásához. Demeter Endre, Gerő Márton és Horzsa Gergely tanulmánya (2011) a szakkollégiumok három típusát azonosítja működtetésük módja szerint: az egyesületi, a kisegyetemi és a fenntartói modellt. Feltételezzük, hogy a roma szakkollégiumok egyesületi típusú szakkollégiumok. Az egyesületi modell esetén a szervezeti felépítés alapvetően az egyesületi mintát követi, vagyis a legfőbb döntéshozó szerv a hallgatók közgyűlése. Az egyesületi szakkollégium, az ún. Rajk-típusú szakkollégium, önigazgató szervezet, amelyben a meghatározó döntési jogkörök a szervezeti keretek alakításától a célok kijelölésén át a működés szabályozásáig a teljes tagságot tartalmazó közgyűlés kezében vannak. A demokratikus felépítés és a

[109] Az egyházi fenntartású szervezeteket is ide soroljuk rekrutációs bázisuk és működési kereteik miatt.

működtetés diszkurzív jellege nagy szerepet kap a szervezet életében. Az önállóságot a fenntartó korlátozza, a hipotézis igazsága/hamissága mellett e korlátozás mértéke is kimutatható a szervezeti és működési szabályzatok elemzéséből. Fenntartó és szakkollégium érintkezési, kapcsolódási pontja, jogköreik találkozása szintén fontos kérdése tanulmányunknak.

3. CIGÁNY/ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK SZERVEZETI ÉS MŰKÖDÉSI SZABÁLYZATÁNAK KVALITATÍV TARTALOMELEMZÉSE

A ma Magyarországon működő roma szakkollégiumok közül a szervezeti és működési szabályzatok hozzáférhetősége miatt hat szervezet dokumentuma került tanulmányozásra. Az elemzés során a szakkollégiumokat számokkal jelöltük.
A mintába került szakkollégiumokat és néhány vonatkozó adatukat foglalja össze az 1. sz. táblázat.

1. sz. táblázat: a mintába került szakkollégiumok fenntartó szervezete és alapításának ideje

Név	Fenntartó	Alapítás ideje
1. sz. szakkollégium	egyetem	2012
2. sz. szakkollégium	főiskola	2011
3. sz. szakkollégium	egyház	2012
4. sz. szakkollégium	egyetem	2012
5. sz. szakkollégium	egyetem	2002
6. sz. szakkollégium	egyház	2011

3. 1. A szervezeti és működési szabályzatok

A kvalitatív tartalomelemzés során 13 alapelemű szempontmátrixot alakítottunk ki (ez alapján történt a kódolás). Terjedelmi korlátok miatt itt a továbbiakban csak az organogramokat és az elemzés legfontosabb eredményeit közöljük, a szempontokat nincs lehetőségünk részletesen tárgyalni.

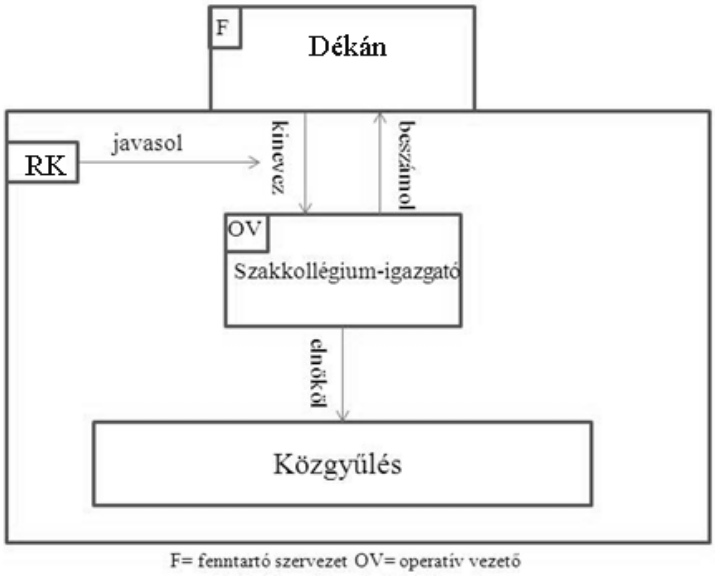
A szempontok a következők:

1. a roma szakkollégium helye és jogállása az egyetemi/egyházi/főiskolai szervezetben
2. önmegnevezés
3. szervezeti öndefiníció

4. hivatalos képviselő
5. kapcsolódó tudományterület
6/a. belépési feltételek – felvételi kritériumok
6/b. a felvételi eljárás
7. célok
8. szervek, tisztségek és hatáskörök
9/a. stratégiai eszközök
9/b. operatív eszközök
10. tagság fajtái
11. tagság jogai
12/a. tagság kötelességei
12/b. fegyelmi szabályozás
13. gazdálkodás

3. 2. 1. Az 1. sz. szakkollégium szervezetábrája

1. sz. ábra



F= fenntartó szervezet OV= operatív vezető

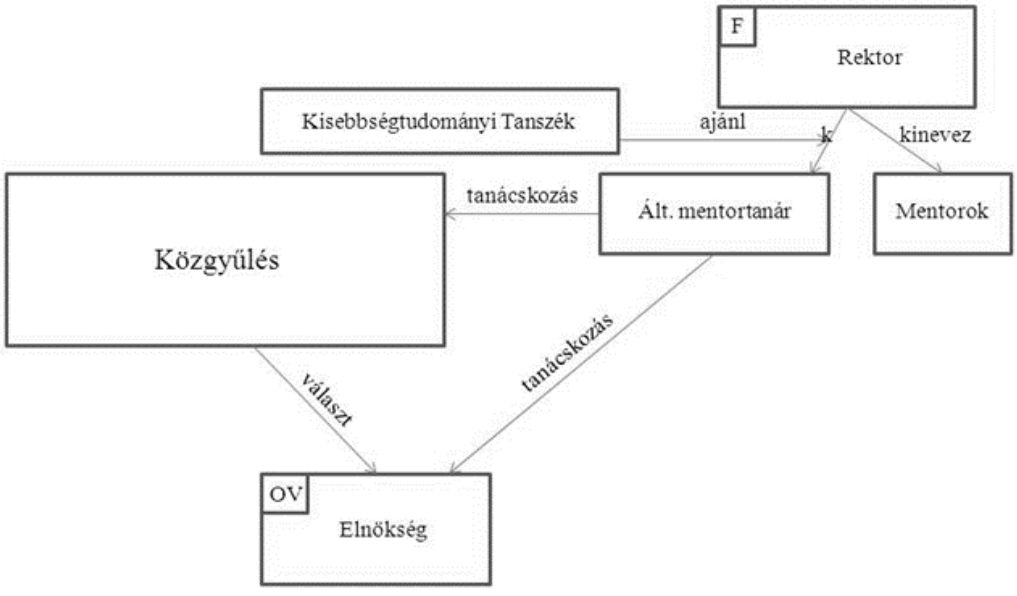
Az 1. sz. szakkollégium sajátossága, hogy az egyetemi szervezeten belül alárendelt önálló egység, amely egy hátrányos helyzetű romáknak szóló szolgáltatásokat nyújtó szervezeten belül működik. Az szmsz kimondja ugyan, hogy a közgyűlés a szakkollégium legfőbb döntéshozó szerve, és vélhetőleg[110] szemeszterenként rendszeresen ülésezik, de az operatív munkát irányító szakkollégium-igazgatót a

[110] Erre csak közvetetten tudunk következtetni. Az szmsz szemeszterenként legfeljebb két hiányzást engedélyez a szakkollégistáknak az ülésekről, vagyis félévente kettőnél többször, tehát viszonylag gyakran ülésezik a közgyűlés.

fenntartó dékánja nevezi ki négy évre, és beszámolási kötelezettséggel is neki tartozik. A közgyűlés a szakkollégium-igazgató elnökletével ülésezik. Ezért szervezeti felépítése szerint az 1. sz. szakkollégium fenntartói típusú szakkollégium, de működésében az egyesületi modell önkormányzatisági jegyeivel is rendelkezik.

3. 2. 2. A 2. sz. szakkollégium szervezetábrája

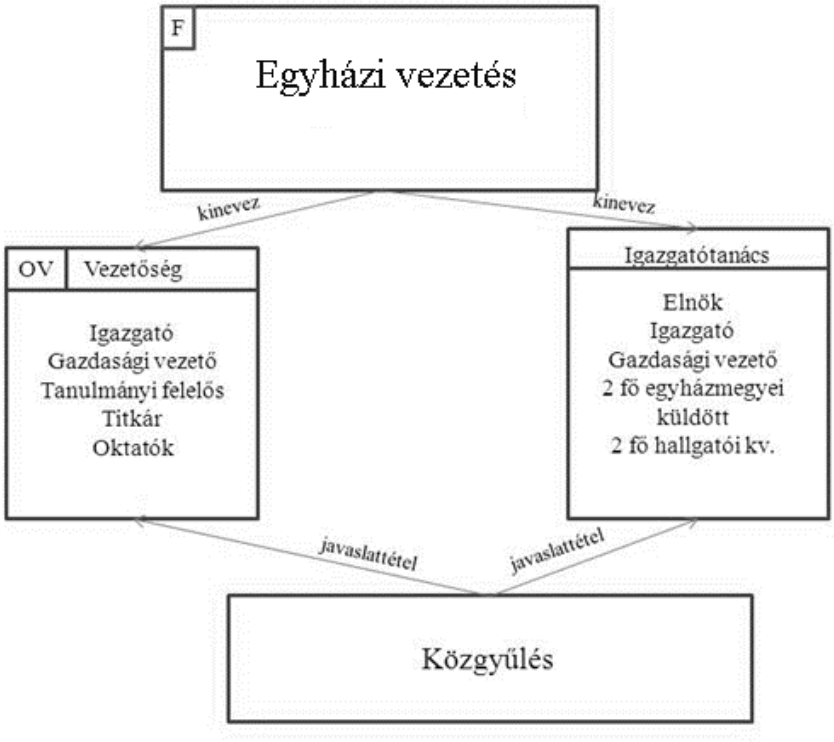
2. sz. ábra



A 2. sz. szakkollégium mentortanárait a főiskola rektora nevezi ki, de a felügyeleti jogokat a szenátus gyakorolja. A legfőbb döntéshozó szerv a közgyűlés, félévente legalább kétszer összeül, a teljes tagság részvételével működik. Évente választja a közgyűlés az operatív irányítást végző elnökséget saját tagjai sorából. Az elnökség öttagú, a pozíciók funkció szerint oszlanak meg: elnök, gazdasági felelős és titkár, kutatási és pályázati felelős, kulturális és művészeti megbízott valamint intézményi felelős és kapcsolattartó. Szervezeti felépítését tekintve a 2. sz. szakkollégium egyesületi típusú szakkollégium.

3. 2. 3. A 3. sz. szakkollégium szervezetábrája

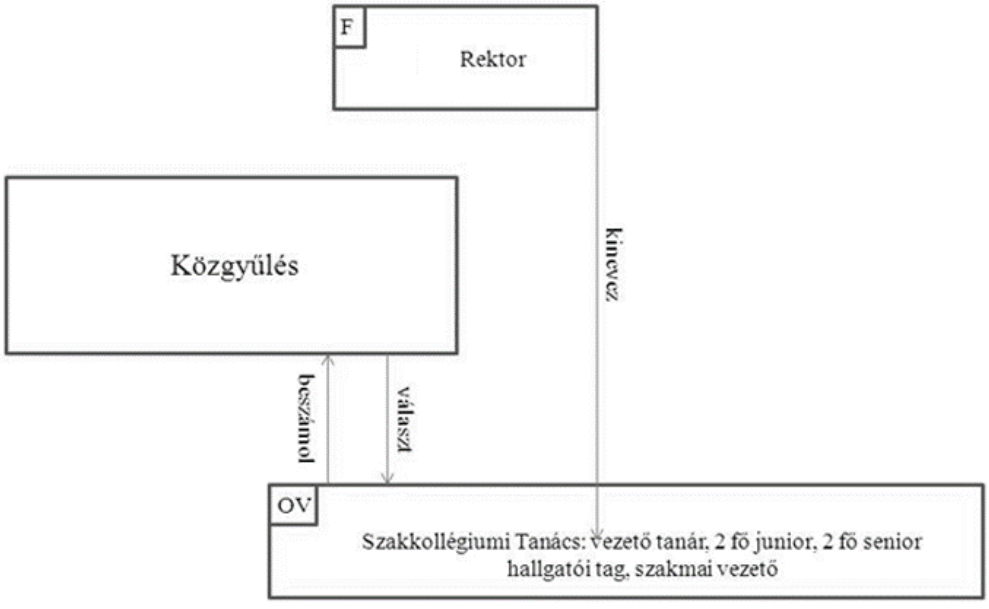
3. sz. ábra



A 3. sz. szakkollégium felépítése az előzőektől eltérő módon differenciált, az ügyvezetés (vezetőség) és a felügyelet (igazgatótanács) elkülönülnek, mindkettő a fenntartónak van alárendelve. A tagságot tömörítő közgyűlésnek javaslattételi joga van, rendes működés szerint évente kétszer ülésezik, tagjai a vezetőségi tisztségviselők is. Az igazgatótanács felügyelőbizottságként működik, évente legalább egyszer összeül. A közgyűlés 2 fő hallgatói képviselőt választhat, akik a héttagú testületben mindig kisebbségben vannak. Az operatív vezetésbe nem delegál a közgyűlés tagokat. A 3. sz. szakkollégium fenntartói típusú szakkollégium, az önkormányzatiság és a fenntartói kontroll tengelyén ez a szervezet áll az utóbbihoz a legközelebb.

3. 2. 8. 4. A 4. sz. szakkollégium szervezetábrája

4. sz. ábra



A 4. sz. szakkollégium esetén a felügyeleti jogokat az oktatási rektorhelyettes gyakorolja, a rektor joga a vezető tanár kinevezése, de ez csak reprezentatív funkció. A vezető tanár a szakmai vezetővel és 4 fő hallgatói taggal együtt alkotja az ügyvezető testületet, a szakkollégiumi tanácsot, amelynek tagjait a félévente legalább kétszer ülésező közgyűlés választja. A szakkollégiumi tanács a közgyűlésnek tartozik beszámolni, emellett az szmsz rendelkezése szerint a közgyűlés határozatait végrehajtani tartozik. A közgyűlés a vezető tanár elnökletével ülésezik. Szervezeti felépítése szerint a 4. sz. szakkollégium egyesületi típusú szakkollégium.

3. 2. 8. 5. Az 5. szakkollégium szervezetábrája

5. sz. ábra

Az 5. sz. szakkollégium törvényességi felügyeletét az egyetemi szenátus látja el. Legfőbb döntéshozó szerve a tagságot tömörítő közgyűlés, amely évente legalább kétszer összeül, élén hallgatói elnök áll. A közgyűlés választja a szakkollégiumi tanácsot, amely az operatív vezetést látja el. Szervezeti felépítése alapján az 5. sz. szakkollégium egyesületi típusú szakkollégium.

3. 2. 8. 6. A 6. sz. szakkollégium szervezetábrája

6. sz. ábra

A 6. sz. szakkollégium hasonló, de lényeges pontokon mégis különböző szervezeti felépítést mutat a másik felekezeti szakkollégiumhoz képest. Itt is megtaláljuk a fenntartói érdekeket képviselő, felügyeleti funkciójú igazgatótanácsot, de az operatív vezetést itt szakkollégiumi tanács viszi, amelynek 2 fő hallgatói tagja is van, akiket a közgyűlés választ senior tagjai közül. A közgyűlés évente legalább kétszer összeül. Szervezeti felépítése szerint a 6. sz. szakkollégium egyértelműen fenntartói szakkollégium, de az önkormányzatiság – fenntartói kontroll tengelyén a másik egyházi szakkollégiumhoz képest közelebb áll az önkormányzatisághoz.

4. ÖSSZEGZÉS

A cigány/roma szakkollégiumok megalakulása a magyar felsőoktatás egyik újabb fejleménye, noha a szervezeti forma, a szakkollégium korántsem új keletű. Létrejöttükben egy készen álló, a magyar oktatástörténetben ismert szervezeti forma találkozott egy társadalom-, szociál- és oktatáspolitikai problémával, és lett kezelésének egyik eszköze.

A kvalitatív tartalomelemzés során a kategóriák elkülönítése nem okozott nehézséget, a szervezeti és működési szabályzatok hasonló sorrendben, szinte készen kínálták azokat. E kategóriákat azonban, eseti megvalósulásaikon kívül is jelentéssel kellett feltöltenünk, ezért helyeztük el elemzésünket a szervezetkutatás fogalmi terében.
A felvételi eljárás vizsgálatából kiderült, hogy a mintába került szakkollégiumok egyik fele (1., 2. és 3. sz. szakkollégium) esetében a felvétellel kapcsolatos jogkörök kizárólag a szakkollégiumi vezetés kezében vannak. Ez a hivatali típusú felsőoktatási szervezetek és a fenntartói típusú szakkollégiumok jellemzője. Két szervezet (4. és 6. sz. szakkollégium) esetén a felvételi bizottságban a hallgatói tagság is helyet kapott, egy szervezet (5. sz. sz.) esetén klasszikus felvételi eljárásról nem beszélhetünk, helyette bent maradási korlátokat határoz meg az szmsz. Ez az önkormányzati típusú felsőoktatási szervezetek és az egyesületi típusú szakkollégiumok jellemzője. Tanulmányi vagy szakmai-tudományos belépési korlátokat az szmsz-k nem vagy csak minimális mértékben határoznak meg, ez a szempont, ha megjelenik, akkor a férőhelyek korlátossága miatti döntési helyzetben válik fontossá. Ez a cigány/roma szakkollégiumokat a méltányos oktatási hozzáférés biztosítását preferáló szervezetekként jeleníti meg, amelyekben tehetséggondozás és elitképzés az erőforrások elosztásának másodlagos szempontja.
A célok vizsgálatából kiderült, hogy a cigány/roma szakkollégiumok a magyar szakkollégiumi mozgalom két nagy hagyományát, az esélyegyenlőséget nem csak szavatoló, hanem a méltányos oktatási hozzáférést megvalósító szociális gondolatot és a tehetséggondozásra épülő elitképzést egyaránt képviselni igyekeznek. Céljaik szempontjából egységes képet mutatnak a cigány/roma szakkollégiumok, az egymáshoz nagyon közel álló megfogalmazások a felekezeti szervezetek esetében a lelkiség szempontjaival, az emberi személyiség gazdagításának lelki-spirituális dimenzióival egészülnek ki.
Szervezeti felépítésük elemzéséből kiderült, hogy hipotézisünk hiányos volt, az egyesületi mellett fenntartói típusú szakkollégiumokat is találtunk. Ennek leggyorsabb jelölője a szervezetábráról olvasható le: fenntartói típusú szakkollégiumról van szó, ha az ügyvezető testület a közgyűlés fölött, a fenntartó alatt kap helyet. Az egyesületi szakkollégiumok operatív vezetése nem a fenntartóhoz, hanem a közgyűléshez kapcsolódik. A bevezetésben a hipotézishez kapcsolódóan csak az egyesületi modellt ismertettem röviden, de az elemzés során a fenntartói típus is fontossá vált, amelynek jellemzői könnyen azonosíthatóak: az intézményvezetőt a fenntartó nevezi ki, aki a fenntartó képviseletében látja el a további munkáltatói jogokat. A legfőbb döntéshozói jogokat nem a közgyűlés, hanem az ügyvezetés gyakorolja.
Végül összefoglaló táblázatban közlöm a szervezeti felépítés, a gazdálkodás és a felvételi eljárás vizsgálata alapján meghatározásra került szakkollégiumi szervezeti típusokat. Az utolsó oszlop az adott szakkollégium típusát tartalmazza.

7. sz. táblázat

	Szervezeti felépítés	Gazdálkodás	Felvételi eljárás	Sz
1. sz. sz.	F	E	F	F
2. sz. sz.	E	E	F	E
3. sz. sz.	F	F	F	F
4. sz. sz.	E	E	E	E
5. sz. sz.	E	E	E	E
6. sz. sz.	F	F	E	F
Jelmagyarázat: E = egyesületi modell, F = fenntartói modell.				

Az szmsz-k vizsgálata során felállított kategóriák közül e három alapján helyeztük el a szervezeteket az önkormányzatiság és a fenntartói ellenőrzés tengelyén. Ezek a kategóriák belül maguk is differenciáltak, erre láttunk példát az organogramok vizsgálatánál. Látható, hogy az egyházi – nem egyházi kategóriák nem metszetei a cigány/roma szakkollégiumoknak ebből a szempontból. Három szervezet fenntartói típusú szakkollégium: az 1., a 3. és a 6. sz. szakkollégium. A legtisztábban fenntartói típusú a 3. sz. szakkollégium, a fenntartói kontroll érvényesülését szervezetábrája kapcsán is kimutattuk, de határozottan ide sorolja felvételi eljárási rendje és gazdálkodása is. Egyértelműen ide tartozik a 6. sz. szakkollégium is, bár szakkollégista tagjai helyet kapnak ügyvezetésében és felvételi eljárására is hatással vannak. Az 1. sz. szakkollégium áll a legtávolabb a tiszta fenntartói modelltől, mert költségvetését közgyűlése fogadja el, de szervezeti felépítése és felvételi folyamata miatt ez is inkább fenntartói típusú intézmény. A 2., a 4. és 5. sz. szakkollégium egyesületi modell szerint működő szervezetek. A 2. sz. szakkollégium sajátossága, hogy ez nem érvényesül tisztán, a fenntartó a tagságnál nagyobb befolyást gyakorol a felvételi folyamatra, de ezzel együtt is organogramja és gazdálkodása egy egyesületi szakkollégium képét mutatja. A 4. és 5. sz. szakkollégium minden szempont alapján az egyesületi modell szerint működik.

Nem szerepelt külön kategóriaként a szervezeti alapdokumentumok által említett hagyomány. Ennek oka, hogy nem lett volna egységesen alkalmazható, nem tér rá ki külön az összes szmsz. A nem egyházi szakkollégiumok közül egyedül a 2. sz. szakkollégium említ haladó kollégiumi hagyományokat. Ez ebben az összefüggésben mindenekelőtt a társadalmi megújulás, a modern polgári társadalom programja, de értelmezhető történeti utalásként a Nékosz-mozgalomra is, ugyanakkor ezt konkrét szövegelem nem támasztja alá. A felekezeti szakkollégiumi szmsz-k utalnak a kora újkori egyházi iskolakollégiumi hagyományra, amelynek ezek az új alapítású szervezetek is folytatói kívánnak lenni.

Az szmsz szervezetet konstituál és működési feltételeket rögzít, minden szervezet esetében tevékenység és funkció alapdokumentuma, amely hagyományokat és

értékeket deklarálhat, de elsődleges funkciója a szervezet céljainak és a hozzájuk rendelt eszközöknek a rögzítése. A szabályozás mellett az önmeghatározás manifesztuma, amely a szervezet funkciójának betöltéséért létrehozott közös cselekvési tér kereteit rögzíti. Egy szmsz sokat mond a szervezeti politikáról, de igen keveset a szervezeti kultúráról, amelyet a hallgatói tagság, az alkalmazottak és a fenntartó együttesen határoznak meg: ők töltik meg élettel az szmsz által adott kereteket, ők töltik meg élettel a szervezetet.

HIVATKOZÁS

Bačlija, I. (2008): „Positive Discrimination" Policies for Inclusion of Europe's Largest Minority: Examples of Educational Policies for the Roma Minority in Europe. Politička Misao, 45. 5. sz. 175-189.

Csepeli György (2003): A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest.

Demeter Endre – Gerő Márton – Horzsa Gergely (2011): Szakkollégiumi kutatások eredményei. OFI, Budapest.

Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. Educatio, 18. 2. sz. 192-203.

Forray R. Katalin és Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok (cigány és nem cigány hallgatóknak). Iskolakultúra, 22. 7-8. sz. 35-44.

Galántai László (2013): Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In: Forray R. Katalin (szerk.): Nevelés-multikulturalizmus-esélyek. Pécsi Tudományegyetem BTK OTDI, Pécs. 107-125.

Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás neveléssszociológiája. ÚMK, Budapest.

Mellár Tamás (2013): Mikroszint, makroszint és a hiányzó láncszem. Kézirat, kiadás előtt.

Szczepański, J. (1969): A felsőoktatás szociológiája. FPK, Budapest.

A tanulmányhoz felhasznált szervezeti és működési szabályzatok

DE GYFK Roma Szakkollégiuma szervezeti és működési szabályzata (2012. 01. 30.)

Egri Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 03. 14.)

Evangélikus Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 12. 03.)

Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 06. 27.)

PTE Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2013. 11. 29.)

Wáli István Református Cigány Szakkollégium szervezeti és működési szabályzata (2012. 01. 17.)

ABSTRACT

The aim of this paper is to elaborate on the Roma College program in the Hungarian higher education. The paper intends to discuss about Roma colleges based on research of organizations. The empirical data is based on organizational and operational regulations of these colleges which are analysed with qualitative content analysis based on inductive coding. Our results show types of Roma colleges.

Galántai László
PhD hallgató
Pécsi Tudományegyetem
galantailasz@gmail.com

Jenei Teréz – Kerülő Judit – Virág Ádám

A NYÍREGYHÁZI EVANGÉLIKUS ROMA SZAKKOLLÉGIUM HALLGATÓINAK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

THE STUDYING MOTIVATION OF THE STUDENTS OF EVANGELICAL ROMA COLLEGE OF NYÍREGYHÁZA

ABSZTRAKT

A hazai roma/cigány kisebbség oktatására vonatkozó adatok azt mutatják, hogy az utóbbi évtizedekben emelkedik a felsőoktatásban tanulók létszáma (Kemény 2003, Kertesi 2005). Ezek a számok azonban lényegesen elmaradnak a többségi társadalom iskolázottsági mutatóitól, pedig a felsőoktatásban való részvétel, az értelmiségivé válás az egyének mobilizációján keresztül nagymértékben hozzájárulhat(na) a cigányság társadalmi integrációjához.

Nyíregyházán 2011 óta működik az Evangélikus Roma Szakkollégium (ERSZK), melynek tagjai részben a Nyíregyházi Főiskola, részben pedig a Debreceni Egyetem Nyíregyházán működő Egészségügyi Karának hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma származású hallgatói (jelenleg 25 fő). Kutatásunk célja annak bemutatása, hogy a nyíregyházi ERSZK hallgatói – leendő cigány/roma értelmiségiek – származásukat tekintve milyen szociokulturális csoportokhoz tartoznak; valamint annak feltárása, hogy továbbtanulásukat milyen külső és belső tényezők motiválták. Kutatásunkba azt a 19 hallgatót vontuk be, akik a szakkollégiumba való jelentkezéskor cigánynak/románnak vallották magukat. Kutatásunk két részből állt: először egy 20 kérdésből álló kérdőív segítségével elemeztük a hallgatók szociális háttérváltozóit és tanulási motívumait. Majd ezt követően 8 hallgatóval félig strukturált interjúkat készítettünk, hogy árnyaltabb képet kapjunk szociokulturális helyzetükről, jelenlegi tanulási motivációjukról, továbbtanulásra vonatkozó terveikről.

Eredményeink: A kérdőíves kutatás azt mutatja, hogy a hallgatók jelentős része peremhelyzetű családban él (10 fő), vagy állami gondozott (2 fő), vagy árva (1 fő). 6 fő az egyik szülő iskolai végzettsége (2 fő) és/vagy a szülők foglalkozása (4 fő) alapján középosztálybeli családból származik. A kérdőív és az interjúk eredményei alapján továbbtanulásuk hátterében külső pozitív (döntően a család), külső negatív (a többségi társadalom tagjainak előítéletei) és belső motívumokat (bizonyítási vágy, előnyösebb munkaerő-piaci pozíció, társadalmi mobilitás) egyaránt találunk. Valamennyi interjúalanyunk kiemelte, hogy jelenlegi tanulási motivációját a szakkollégiumi élet fokozta/fokozza.

1. BEVEZETÉS

A hazai roma/cigány kisebbség oktatására vonatkozó adatok azt mutatják, hogy az utóbbi évtizedekben nemcsak az általános iskolát, szakiskolát és érettségit adó középiskolát elvégző cigány/roma gyerekek száma emelkedett, hanem a felsőoktatásban tanulók létszáma is (Kemény – Janky – Lengyel 2004, Kertesi 2005). Ezek a számok azonban lényegesen elmaradnak a többségi társadalom iskolázottsági mutatóitól, pedig a felsőoktatásban való részvétel, az értelmiségivé válás az egyének mobilizációján keresztül nagymértékben hozzájárulhat(na) a hazai cigányság társadalmi integrációjához. Minden iskolafokozaton, de különösen a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben igen magas a lemorzsolódók aránya. A lemorzsolódások megakadályozására a hazai oktatáspolitika különböző támogatási rendszereket (affirmative action) működtet, amelynek gerincét a különböző ösztöndíj-programok képezik (Forray 2015). Az állami támogatási formák mellett egyre több alapítványi ösztöndíjra is pályázhatnak a cigány/roma fiatalok (pl. REF[111], Romaversitas[112], HBLF-ROMASTER[113]). 2011-ben egy olyan új erősítő intézkedéssel bővült a magyarországi támogatási rendszer, amely az anyagi támogatáson túllépve komplex módon kívánja segíteni a felsőoktatásban tanuló cigány/roma fiatalok társadalmi mobilizációját és integrációját. A történelmi egyházak a magyar állam támogatásával létrehozták a keresztény roma szakkollégiumi hálózatot (2013-2015 között Európai Uniós forrásból TÁMOP pályázat finanszírozta a programot). A keresztény roma szakkollégiumok célja, hogy felsőoktatásban részt vevő (nappali tagozatra járó) cigány/roma fiatalok támogatásával segítse egy olyan nagyszámú cigány/roma értelmiség létrejöttét, amely keresztény értékrendű, a közösségi felelősségvállalás és a közéleti szerepvállalás iránt elkötelezett, és képes aktív társadalmi párbeszéd folytatására. A keresztény szakkollégiumi képzés három pilléren nyugszik: spiritualitás, identitáserősítés, kompetenciafejlesztés. Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy a keresztény roma szakkollégiumok – a Romaversitáshoz hasonlóan – nemcsak az egyének társadalmi mobilitását kívánják elősegíteni. A Kurt Lewin-i társadalmimobilitás-elmélet értelmében ugyanis az alacsonyabb státusú csoportok tagjai átveszik a magasabb státusú csoportok értékrendjét, és ennek következtében saját csoportjukat leértékelik. A határátlépés azonban sokszor identitászavarral, vagy

[111] Roma Education Fund (Roma Oktatási Alap): nemzetközi alapítvány, legfőbb célja a romák és nem romák között meglévő oktatásbeli különbségek csökkentése olyan projektek, kutatások és oktatáspolitikai megoldások segítségével, melyek támogatják a romák minőségi oktatását, és az oktatási rendszer deszegregációját.

[112] Romaversitas Alapítvány: magyarországi alapítvány, célja a felsőoktatásban tanuló, kiemelkedően tehetséges roma hallgatók kiegészítő képzése, tehetséggondozása, anyagi, erkölcsi és szellemi támogatása

[113] HBLF-ROMASTER: A ROMASTER tehetséggondozó programot 2007 februárjában közösen hívta életre a Magyar Üzleti Vezetők Fóruma (HBLF) és az IBM Magyarország. A program célja, hogy a roma társadalomban tovább bővüljön a megfelelő nyelvtudással és felsőfokú végzettséggel rendelkező közösség, amelynek tagjai versenyképes tudással, egyenlő esélyekkel lépnek a munkaerő piacra, vagy saját vállalkozásukon keresztül lesznek aktív résztvevői a versenypiaci környezetnek.

identitásvesztéssel jár: az új csoport még nem, a régi csoport már nem fogadja be az egyént (Kende 2005). A keresztény roma szakkollégiumoknak az a legfontosabb törekvése, hogy a fiatalok számára az értelmiségi lét ne jelentse a régi csoporttagságtól való megválást, hanem a csoport szintjén egy új identitást hozzon létre, a cigány/roma értelmiségi identitást.

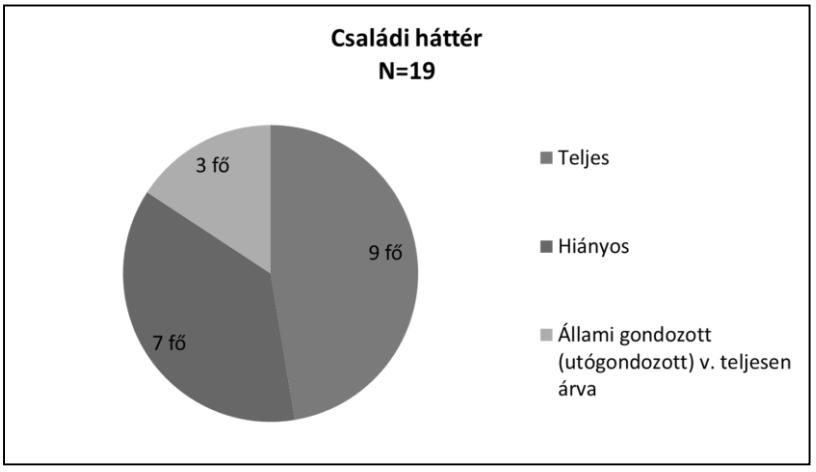
A legutóbbi kutatásokból az is kiderül, hogy a felsőoktatásban részt vevő cigány/roma hallgatók családi háttere változatos képet mutat, a leendő cigány/roma értelmiségiek között középosztályból származó, társadalmi peremhelyzetű, valamint állami nevelőintézetekben nevelkedett fiatalokat egyaránt találunk, (Forray 2008, 2013), akik különböző szociokulturális helyzetükből adódóan részben azonos és részben más tanulási motivációval bírnak. A motívumok – köztudottan – a személyiség azon komponensei, amelyek az emberi viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionálnak, amelyek alapján döntünk (tudatosan vagy tudattalanul) egy viselkedés, cselekvés megkezdéséről vagy folytatásáról (Nagy 2000, Józsa 2002a). A direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódó motívumokat tanulási motívumoknak nevezi a szakirodalom. Az utóbbi években a tanulási motiváció elméleti keretét alkotó kutatásokban egyre inkább megerősödtek azok a nézetek, amelyek a motívumok ötvöződését, a különböző motívumok egymásra hatását hangsúlyozzák. Ahogyan Fejes József Balázs és Józsa Krisztián írja: „a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást" (Fejes – Józsa 2005: 187). A motivációban kognitív és affektív faktorok integrálódnak, a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymást. A motívumok működése viszont nemcsak a személyiségtől függ, hanem nagymértékben befolyásolják az egyén társas interakciói is. (Fejes – Józsa 2005). A motivációval foglalkozó kutatások jelentős felismerése, hogy a tanulási motívumrendszer alapját az öröklött elsajátítási késztetés jelenti. Az elsajátítás-élmény (tudás-gyarapodás élmény) szerepe az első tanulási tapasztalatok során kiemelt jelentőséggel bír. Ha ez az élmény kimarad, a ki nem aknázott öröklött késztetés háttérbe szorul, működése iskolai szituációkban felfüggesztődik. (A kisiskolás kori sikerélmény hiánya sok cigány/roma tanuló későbbi életútjára hatással van.) A tanulási motívumrendszer fejlődését jelentősen befolyásolja még a tanulási énkép, a pedagógushoz és a közösséghez fűződő viszony is (Józsa 2002b). A tanulási motívumok fejlődésében kiemelkedő jelentősége van a szociokulturális környezetnek, a család alacsony vagy magas szocioökonomiai státuszának, a kisebbségi (pl. cigány/roma) kultúrához való tartozásnak. A hátrányos helyzet (ami a szülők iskolai végzettségére, a háztartásban található könyvek számára vezethető vissza) az iskolai eredményesség szempontjából fontos készségek, képességek fejlődéséhez, a továbbtanulási aspiráció kialakulásához nem biztosít megfelelő feltételeket. A közösség normái és szokásai sokszor negatív hatást gyakorolhatnak a tanulási motívumokra: az iskolai sikeresség az jelentené, hogy a gyermek kiszakad a közösségből. A motivációt befolyásolhatják a többségi táradalomhoz tartozó felnőttek és gyerekek előítéletei is. Ez azonban nemcsak „bénító

szorongás" képében befolyásoló tényező, hanem éppen ellenkezőleg: ösztönző motívum is lehet (Fejes 2005).
Nyíregyházán 2011 óta működik az Evangélikus Roma Szakkollégium (ERSZK), melynek tagjai részben a Nyíregyházi Főiskola, részben pedig a Debreceni Egyetem Nyíregyházán működő Egészségügyi Karának hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma származású hallgatói (jelenleg 25 fő). Kutatásunk célja annak feltérképezése volt, hogy a nyíregyházi ERSZK hallgatói – leendő cigány/roma értelmiségiek – származásukat tekintve milyen szociokulturális csoportokhoz tartoznak; valamint annak feltárása, hogy továbbtanulásukat milyen külső és belső tényezők motiválták. Kutatásunkba azt a 19 hallgatót vontuk be, akik a szakkollégiumba való jelentkezéskor cigánynak/románnak vallották magukat. Kutatásunk két részből állt: először egy 20 kérdésből álló kérdőív segítségével elemeztük a hallgatók szociális háttérváltozóit és tanulási motívumait. Majd ezt követően 8 hallgatóval félig strukturált interjúkat készítettünk, hogy árnyaltabb képet kapjunk szociokulturális helyzetükről, jelenlegi tanulási motivációjukról, továbbtanulásra vonatkozó terveikről.

2. A KÉRDŐÍVES ADATFELVÉTEL EREDMÉNYEI

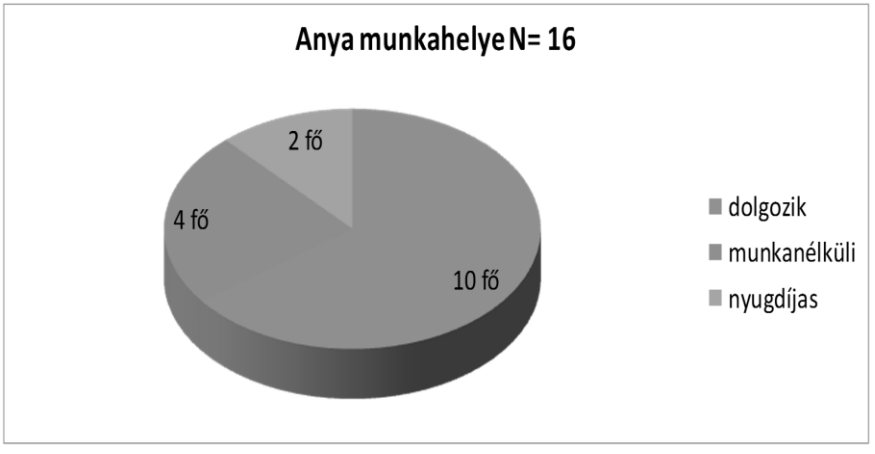
A megkérdezett 19 hallgató közül 10 férfi, 9 nő, átlagéletkoruk 24 év. 11 fő a Debreceni Egyetem Egészségügyi karán tanul, 7 fő a Nyíregyházi Főiskolán, 1 fő pedig a budapesti Zeneművészeti Egyetemen. A hallgatóknak több mint fele (11 fő) valamilyen segítő szakmát tanul (szociális munkás, szociálpedagógia). 12 fő állandó lakóhelye városban van (kisváros), 7 főnek pedig falun. A megkérdezett 19 hallgatónak átlagban több mint két testvére van. A hallgatók családjának szerkezete változó képet mutat, hiszen közel egyenlő arányban vannak teljes és hiányos családban élők közöttük. Jelentősnek mondható az állami gondozott és/vagy teljesen árva hallgatók aránya is. Ha az összes megkérdezett hallgatót nézzük, a hiányos családban élők száma (árvákkal, állami gondozottakkal együtt) magasabb, mint a teljes családban élőké. (1. ábra)

1. ábra

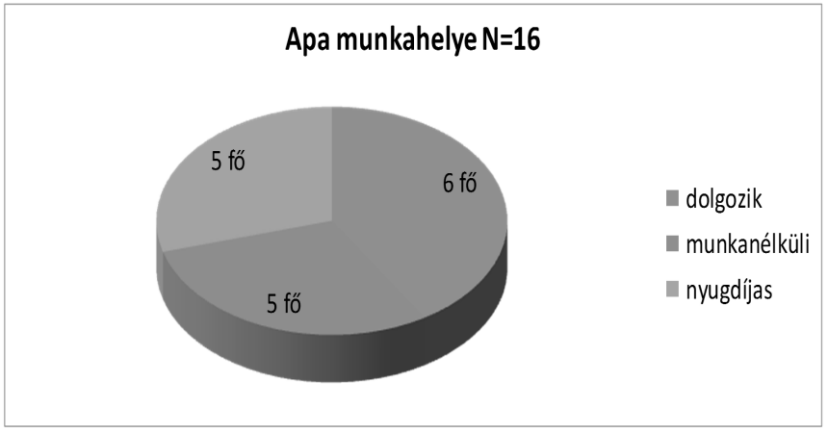


A szülők munkahelyét elemezve az összes elemszámunk 16 fő, hiszen van olyan szakkollégiumi hallgató, akinek már nem élnek a szülei, vagy nem ismeri a szüleit. A kérdőívekből kapott adatokból az olvasható ki, hogy majdnem kétszer annyi anya dolgozik, mint apa. A munkanélküliek aránya hasonlóan oszlik meg a mintánkban, az apák között viszont több a nyugdíjas. (2. és 3. ábra) A megkérdezett cigány/roma hallgatók szüleinek munkaerő-piaci részesedése tehát meglehetősen alacsony, amelyből az is következik, hogy családjaikban igen alacsony a munkajövedelem.

2. ábra



3. ábra

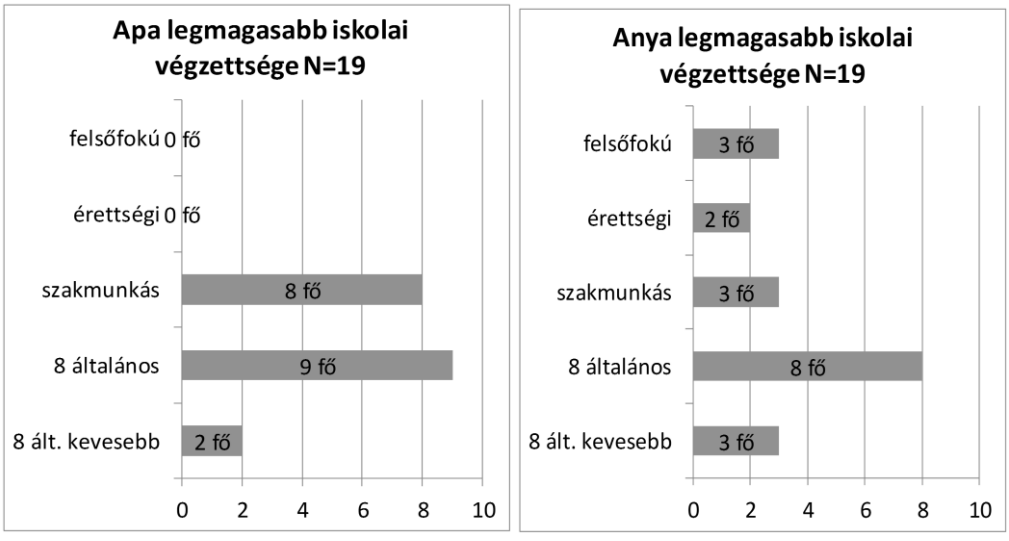


A család iskolázottsági mutatóinak feltérképezését a nagyszülők iskolai végzettségével kezdtük. A legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező nagyszülők közül az apai nagyapák rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel. A diagramról leolvasható, hogy magas azoknak az aránya (6 fő), akik nem tudják a nagyszülők legmagasabb iskolai végzettségét. Azok, akik megjelöltek valamilyen kategóriát, jellemzően a nyolc általánost (6 fő) jelölték. Emellett a nyolc általános alatti (3 fő) és a szakmunkás végzettség (3fő) is jellemző. Érettségizett nagyszülőről csak egy ember számolt be, diplomás nagyszülőről pedig egy válaszadó sem. (4. ábra)

4. ábra

A szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve a nemek között jelentős eltérést találtunk. Összességében az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint az apák. A legalacsonyabb (8 általánosnál kevesebb) iskolai végzettség közel egyenlő arányban oszlik meg mindkét nemnél, ugyanez igaz a nyolc általánossal rendelkező apákra és anyákra is. Jelentős eltérés mutatkozik a szakmunkás, az érettségi és felsőfokú végzettségek esetén. Míg szakmunkás végzettséggel jellemzően az apák rendelkeznek (8 fő), az anyák jelentősen kevesebben (3 fő), addig érettségivel és diplomával a megkérdezett szakkollégiumi hallgatók apái nem rendelkezek. Az anyák közül 2 fő rendelkezik érettségivel és 3 fő diplomával. (5. ábra) A kis elemszámú vizsgálat is alátámasztja az országos vizsgálatok eredményeit: bár a cigány/roma kisebbség tagjainak iskolai végzettsége az 1950-es évektől fokozatosan emelkedik Magyarországon, még mindig lényegesen elmarad a többségi társadalom tagjainak iskolázottságától. Különösen érvényes ez az érettségire és a felsőfokú tanulmányokra (Kemény 2003, Kertesi 2005).

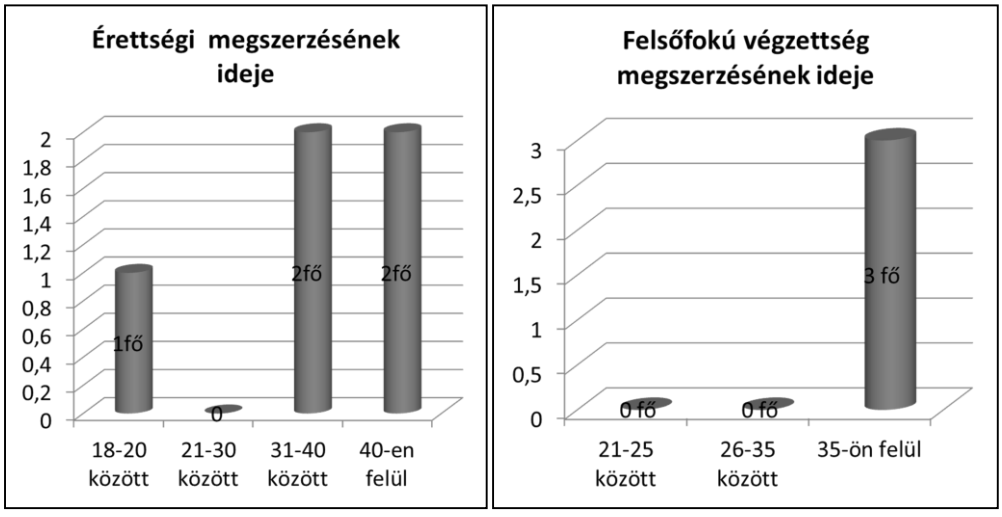
5. ábra



A szülők iskolai végzettsége mellett rákérdeztünk arra is, hogy az anyák vagy apák mikor szerezték az érettségijüket illetve diplomájukat. (Feltételeztük, hogy nem 18 éves korban, hanem egy későbbi időpontban.) Hipotézisünk beigazolódott, hiszen az érettségit tekintve 31 éves kor felett, illetve 40 éves kor felett, míg diplomájukat mindhárom esetben 35 éves kor felett szerezték meg az édesanyák. (6. ábra) A vizsgálati eredményünk két szempontból is érdekes. Az egyik, hogy a többség által tradicionálisnak tartott cigány/roma kultúra férfi-központú, a nők családon belüli státusa alacsonyabb a férfiakénál, ugyanakkor iskolai végzettségük mégis magasabb. A másik figyelemre méltó eredmény (az intragenerációs mobilitás) pedig arra utal, hogy a cigány/roma nők egy része képes a kulturális tradíció és a modern női szerepek

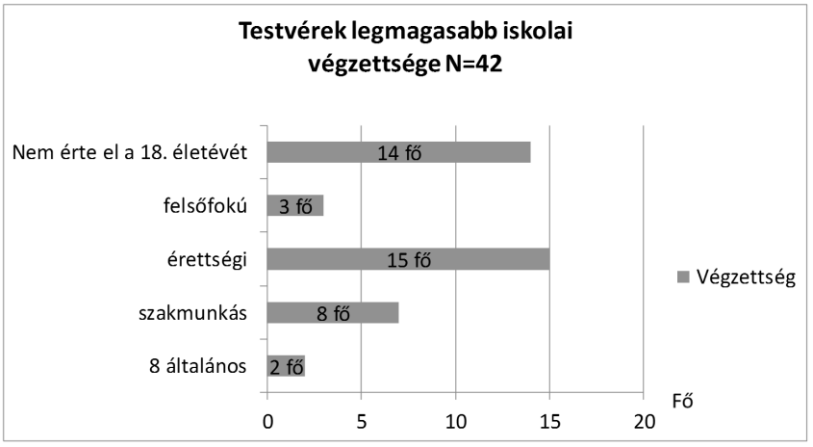
összeegyeztetésére: A fiatalkorban megkötött házasság és gyermekvállalás után a harmincas éveiken túl vállalkoznak továbbtanulásra, amikor az anyaszerep már könnyebben összeegyeztethető az esti vagy levelező tagozaton végzett tanulmányokkal.

6. ábra



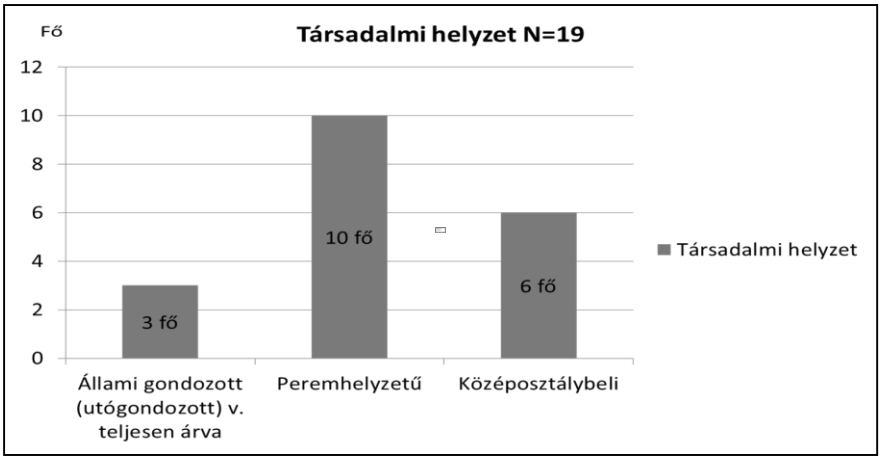
A testvérek iskolai végzettségét tekintve pozitív elmozdulás tapasztalható, hiszen a szülőkhöz képest magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a szakkollégium hallgatóinak testvérei. Összesen 42 fő adatait elmeztük, hiszen a megkérdezettek ennyi testvérről nyilatkoztak. (Az elemzéskor nem vettük figyelembe azt a 14 főt, akiknek a testvére(i) a megkérdezéskor nem érték el a 18. életévét). A 18. életévüket betöltöttek között jellemzően érettségi (15 fő) a legmagasabb iskolai végzettség, ezt követi a szakmunkás végzettség. A legkisebb arányban pedig a nyolc általánossal és a felsőkokú iskolai végzettséggel rendelkezők vannak. (7. ábra) A testvérek iskolai végzettségének alakulása is megerősíti a fentiekben már említett tényt, hogy a cigány/roma fiatalok iskolázottsági mutatói javulást mutatnak, ugyanakkor a felsőoktatásban való részvételük még mindig messze elmarad a nem cigányokétól.

7. ábra



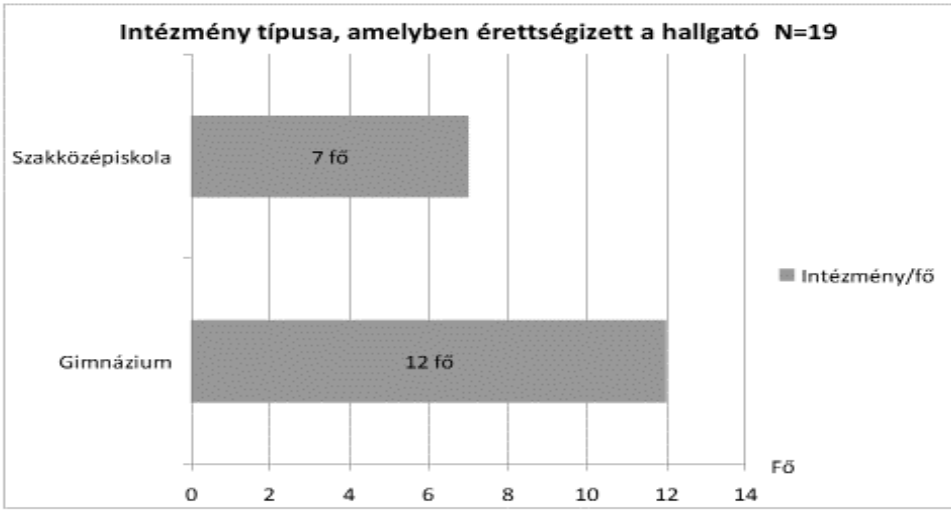
Összegezve a kapott adatokat a hallgatók társadalmi helyzetére vonatkozóan három kategóriát állapítottunk meg. A legtöbben peremhelyzetű (10 fő) családokban élnek. Azokat a hallgatókat soroltuk ide, akiknek mindkét szülője munkanélküli, illetve a szülők csak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. Állami gondozott (utógondozott) vagy teljesen árva kategóriába soroltuk azokat a hallgatókat, akinek már nem élnek a szülei, vagy lemondtak róluk. Középosztálybeli kategóriába soroltuk azokat, akiknek középiskolai vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező szüleik vannak, illetve mindkét szülő munkaviszonnyal rendelkezik. (8. ábra) A kis elemszámú mintán végzett vizsgálat eredménye azt igazolja, hogy a felsőoktatásba bekerülő cigány/roma fiatalok szociokulturális háttere indokolja a roma szakkollégiumok szükségességét. A megkérdezett hallgatók többsége a szülők társadalmi helyzetét tekintve nem az ún. organikus, egy lépcsős mobilitással fog integrálódni a társadalomba, nem a családból hozza magával az értelmiségi létéhez szükséges készségeket, kompetenciákat.

8. ábra



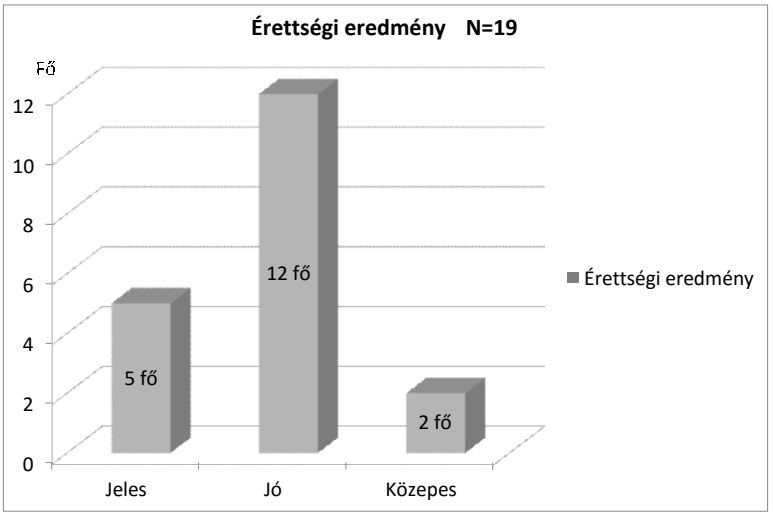
A hallgatók többsége gimnáziumi osztályban érettségizett (12 fő), de a szakközépiskolában érettségizettek (7 fő) is jelentős arányt képviselnek. A gimnáziumot végzetteknél már a nyolcadik osztály elvégzése után a felsőoktatásban való továbbtanulás gondolata játszhatott közre. (9. ábra)

4. ábra



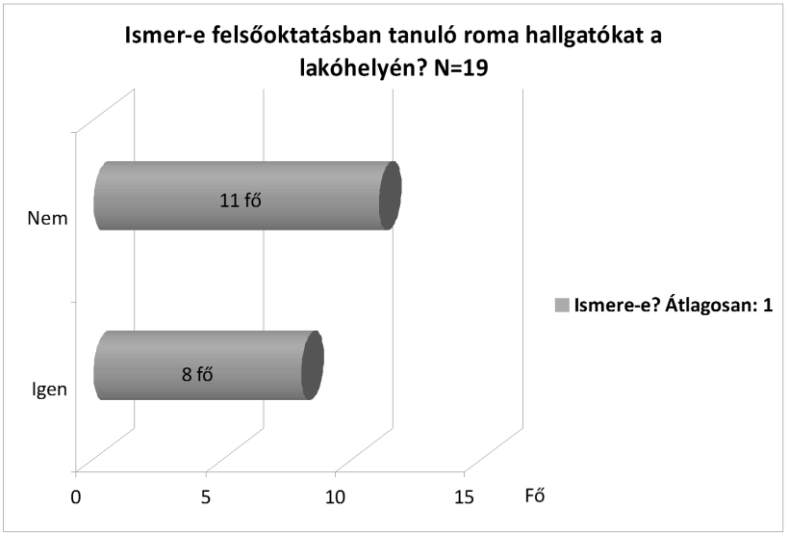
A szakkollégiumi hallgatók többsége jó minősítésű érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik (12 fő), amellyel sikeresen jutottak be a felsőoktatásba. A jeles érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők száma jóval kevesebb (5 fő), mint a jó minősítésűeké. A közepes bizonyítvánnyal rendelkezők aránya a legkisebb (2 fő), de ez az eredmény is elegendő volt a felsőoktatásba való bejutáshoz. (10. ábra) A döntően jó vagy közepes középiskolai eredményeket két tényező befolyásolta: az egyik, hogy a megkérdezett hallgatók nem a „versenyistállóknak" nevezett elit középiskolákból érkeztek a felsőoktatásba, másrészt pedig az, hogy döntően olyan alapszakokon tanulnak (pl. szociális munkás, tanító), amelyekre viszonylag alacsony pontszámmal is be lehet kerülni.

10. ábra



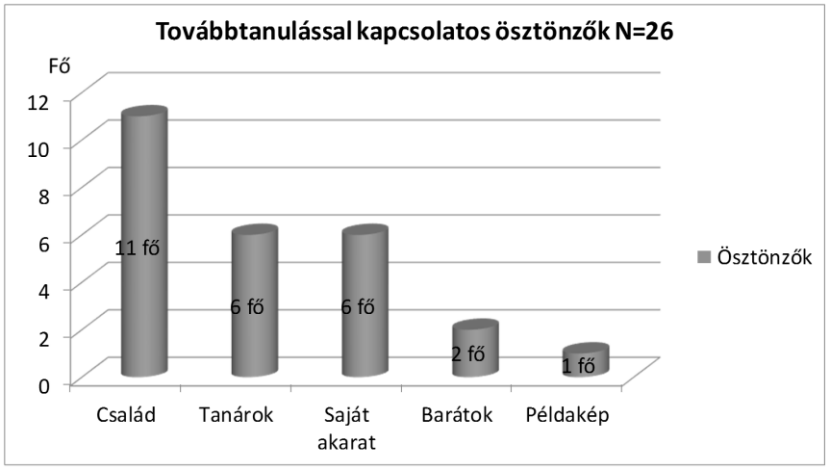
A felsőoktatásban tanuló roma hallgatók aránya országosan is nagyon alacsony. A megkérdezettek közül (11 fő) nem ismer a közvetlen lakóhelyén olyan roma fiatalt, aki felsőoktatásban tanul. A szakkollégiumi hallgatók többsége városban él, ahol feltételezhetően nagyobb az esélye annak, hogy olyan cigány/roma fiatallal találkozik, aki felsőoktatásban tanul. Akik ismernek cigány/roma roma származású főiskolai vagy egyetemi hallgatókat (8 fő), azok is átlagosan csak 1 főt ismernek. (11 ábra)

11. ábra



A kérdőív utolsó részében a továbbtanulással kapcsolatos ösztönzőkre voltunk kíváncsiak. Ennek a kérdésnek a megválaszolásakor 26 választ kaptunk azért, mert egy-egy hallgató több válaszlehetőséget is megjelölhetett. Az adatok egyértelműen mutatják, hogy a család motiválta a legtöbb hallgatót (11 fő) arra, hogy megkezdje felsőfokú tanulmányait. Ezt követik azok, akik a tanárokat (6 fő), illetve azok, akik a saját elhatározást (6 fő) jelölték meg. A barátok (2 fő) illetve a példakép (1 fő) is említést kapott, azonban ezek kevésbé számottevőek. (12. ábra)

12. ábra



3. AZ INTERJÚK FELDOLGOZÁSA

Kutatásunk során 8 szakkollégista hallgatóval készítettünk interjút, azzal a céllal, hogy részletesen megismerjük azokat a motívumaikat, amelyek őket tanulásra, továbbtanulásra ösztönözték. Valamennyien jelenleg is nappali tagozatos tanuló státusszal rendelkeznek, és a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán hallgatók. Szerettünk volna ismeretet szerezni arról, hogy kitől és milyen segítséget, bátorítást kaptak, továbbá arra is rákérdeztünk, hogyan értékelik a szakkollégium munkáját.

Az interjúalanyaink jellemzően alacsony iskolai végzettségű családokból érkeztek. Szinte valamennyien hátrányos helyzetű térségekben, kistelepülésen élnek, ahol szerencsés esetben is legfeljebb a közmunka jelenti az elsődleges jövedelemforrást.

„Nálunk csak a közmunka van, az ároktisztítás, meg a hozzá hasonló nagyon rossz munkák, de még ahhoz is szerencse kell, hogy valaki ilyet megkapjon”- jellemezte lakóhelye elhelyezkedési lehetőségeit egyik megkérdezettünk.

Tanulásra ösztönzők között a legtöbben az iskola és a tanárok hozzáállását, attitűdjét emelték ki. *„Én intézetben nőttem fel, ott nem nagyon foglalkoztak velünk. Az iskolában kaptam meg azt a szeretetet, amit senki mástól nem, ezért nagyon szerettem odajárni.*

Ő tőlük szeretet is kaptam, nemcsak tudást. Az általános iskolai földrajz tanárral még ma is tartom a kapcsolatot, ha ő nem lenne, már nem tudom, hol lennék. Csak az iskolában ismertek el és mondták ki először, hogy belőlem diplomás ember lesz." – indokolta továbbtanulását interjúalanyunk.

„Engem konkrétan a tanáraim bíztattak, hogy érdemes tanulnom. Ha ők nem mondják, én biztosan nem mertem volna erre vállalkozni, mert önbizalmam az nem nagyon volt, csak az iskolában, amikor megdicsértek" – magyarázta továbbtanulását megkérdezettünk.

Két olyan interjúalanyunk volt, akik első helyen a család tanulásra ösztönző szerepét emelték ki, mindkettőjük esetében a hozzátartozók között van diplomás.

„Anyukám már 40 éves is elmúlt, amikor diplomát szerzett. Én először nem akartam továbbtanulni, érettségi után otthon voltam, segítettem a ház körül, de anyukám rábeszélt, hogy most menjek addig, ameddig fiatal vagyok és nincs család. Anyukám nagyon erősködött, hogy főiskolára menjek és nem bántam meg, pedig először nagyon gondolkodtam, de anyukám nagyon akarta, ő bíztatott"- mondta el döntéséről az egyik interjúalanyunk.

„*Engem a testvérem és édesanyám ösztönzött arra, hogy tanuljak. Azt mondták, ahhoz, hogy kilábaljak ebből az életből, ne legyek mások csicskája, ne legyen belőlem közmunkás, ahhoz tanulni muszáj. Csak akkor leszek valaki, ha az eszem után élek. Nekem a testvéreim is tanultak, a bátyám a Miskolci Egyetemen jogi diplomát szerzett, a lánytestvérem is annak ellenére, hogy korán férjhez ment, leérettségizett és most egy OKJ-s képzésre jár. Testvéremnek jó munkája van, engem az ő jó példája ösztönzött tanulásra*".

A lakókörnyezet, családi, baráti közösség ellenére vállalkozott továbbtanulásra a következő interjúalanyunk.

„Anya még az elején megmondta, ő nem támogat. Ha akarok, tanuljak, de ő ebben nem segít. Jó, ha enni tud adni, ha hazamegyek. Sem a rokonságban, sem a szomszédok között nem ismerek olyat, akinek diplomája lenne. A családom szerint nincs értelme tanulni, mert ha védőnő leszek, akkor is alig kapok többet, mint egy közmunkás. Nagyon nehezen fogadják el, hogy én főiskolás vagyok, úgy érzik, hogy én ezzel felvágok."

A családi segítség és támogatás másfajta hiányáról számolt be egy interjúalanyunk.

„A középsuliban nagyon jó tanuló voltam, versenyekre jártam, angolból nyertem is, meg is van az oklevél róla. Az, hogy továbbtanulok az biztos volt, de nekem senki nem segített abban, hogy hova menjek. A családban nem volt senki, aki tanácsot tudott volna adni. Beadtam a jelentkezésemet oda, ahova az országban a legtöbb pont kell a bejutáshoz, nemzetközi kommunikáció szakra. Csak, ha valaki is mondta volna, hogy oda ne menjek, akkor nem kellett volna éveket kihagyni és azonnal jöhettem volna ide, mert ez való nekem."

Egy olyan megkérdeztettünk volt, aki kifejezetten a környezetének akarta bebizonyítani, hogy ő is képes eredményeket elérni.

„Én azt akartam bebizonyítani, hogy nem vagyok olyan szerencsétlen, mint amit gondolnak rólam. Akkor sokan meglepődtek, mert ott, ahol lakom, az egy kistelepülés, még diplomás is alig van, nem hogy cigánydiplomás."

Arra is kíváncsiak voltunk, milyen segítséget jelent a Roma Szakkollégiumhoz való tartozás. Érthető módon sokuk számára nélkülözhetetlen a szakkollégium nyújtotta ösztöndíj, anyagi támogatás.
„A legjobb dolog eddigi életemben, hogy felvettek a szakkoliba. Kapok ösztöndíjat, segítenek anyagilag is. Van ugyan diákhitelem is, de azt először csak októberben kapjuk meg. Már régen abba kellett volna hagynom a tanulást, ha nem segítettek volna nekem."
Többen a szakkollégium által szervezett programokat dicsérték.
„*Sokféle órát az elején feleslegesnek tartottam, most jöttem rá, hogy mindenből tudok tanulni, merítkezni. Olyan dolgokról hallottam itt, amit más otthon biztos hallhat, de én nekem ezekről fogalmam sem volt*."
„Nekem nagyon jók ezek a szociális témájú előadások, én szociális munkás leszek és segíti a szakmai fejlődésemet".
Kiemelték azokat a módszertani segítségeket, amelyeket igénybe vehetnek és esetleges hátrányaikat ezzel csökkenteni tudják.
„Itt sok segítséget kapunk a tanuláshoz. Le tudjuk fénymásolni az anyagokat, segítenek nekünk az ügyintézésben."
„Nekem van tutorom, van, akihez menjek, ha problémám van, biztonságot ad, hogy bármikor mehetek. Lehet, hogy amúgy is segítene, de nem hiszem, hogy csak úgy oda mernék hozzá menni. Így jó, mert tudom, hogy neki én fontos vagyok. Ez nagyon jó dolog".

4. ÖSSZEGZÉS

Azzal mindenki egyetért, hogy nagyon fontos a roma/cigány fiatalok számára a tanulás, a felsőfokú végzettség megszerzése. Azok a hátrányok és az ezekből következő kudarcok, amelyek felnőtté válásukig érik őket, megnehezítik továbbtanulásukat és gyengítik tanulási motivációjukat.
Tanulmányunkban kérdőíves megkérdezéssel és interjú módszerrel vizsgáltuk a Nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóinak szociokulturális hátterét, tanulási motivációját. A szakkollégiumba felvett diákok közül azokat kérdeztük meg (19 fő), akik romaként/cigányként definiálták önmagukat.
Az Evangélikus Roma szakkollégium hallgatói körében végzett vizsgálatunk azt mutatja, hogy a hallgatók többsége hátrányos, peremhelyzetű családból érkezik, szüleik iskolai végzettsége alacsony. Az iskolai végzettség alapján középosztályhoz tartozó szülők közül (mindössze 5 főnek az édesanyja rendelkezik érettségivel vagy diplomával) négyen intragenerációs mobilitásúak, 30 év fölött szereztek magasabb iskolai végzettséget. A megkérdezett hallgatók tanulási motivációjára viszont családjuk társadalmi helyzete nem, vagy alig van hatással, mivel legtöbben a családot jelölték meg legfontosabb ösztönzőnek, utána pedig a saját elszántságot, bizonyítási vágyat. Elgondolkodtató, hogy csak ezután következik motivációs tényezőként az iskola (és a

tanárok), többnyire az állami gondozottak (utógondozottak) esetében. Az interjúk viszont az Evangélikus Roma Szakkollégium tanulási motivációt erősítő, fokozó szerepét bizonyítják. A keresztény szellemiségű szakkollégium nemcsak anyagilag támogatja, hanem a tudás- és tőkefajták pótlásában is segíti a hallgatókat, megakadályozva ezzel lemorzsolódásukat. A kérdőíves és az interjús kutatás eredményei azt mutatják, hogy a szakkollégium hallgatóinak tanulási motivációja többkomponensű, kognitív és affektív faktorok integrálódnak bennük.
Kutatásunkkal azt szeretnénk bizonyítani, hogy a többnyire mélyszegénységből érkező, kvalifikálatlan szülői, családi héttérrel rendelkező fiatalok számára jelentős segítséget ad, adhat a szakkollégium, amelynek hiányában többüknek már be kellett volna fejezniük felsőoktatási tanulmányaikat.

HIVATKOZÁSOK

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia. 105. évf. 2. sz. (185–205).

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. Iskolakultúra. 11. sz. 1–13.

Forray R. Katalin (2008). Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Bara2008.pdf A letöltés időpontja: 2015. január 10.

Forray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. Romológia. 1. évf. 1. sz. 8–22.

Forray R. Katalin (2015): Kutatások a cigányság iskolázásáról. Magyar Tudomány. 196. évf. 7. sz. 771–775.

Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. Magyar Pedagógia évf. 1. sz. 79–104).

Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest 239–268.

Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság 1971–2003. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kende Anna (2005):„Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi”. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. A roma identitás kérdései a társadalmi mobilitás kapcsán. In: Neményi Mária – Szalai Júlia szerk.: Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 376–408.

Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

In Hungary the number of the Roma/Gipsy people in higher Education is low; therefore many affirmative actions are introduced by government.
In this study the social conditions and the studying motivation of the Roma/Gipsy students of Evangelical Roma College of Nyíregyháza are discussed.
In the study is stated that the majority of the Roma/Gipsy students live in deprived families or they are in care. Among the studying motives of the Roma/Gipsy students exterior motives (family, prejudices) and interior motives (advantageous labour market's position, wish for appreciation) have been found. It was confirmed by all students that their studying motivation is helped by Evangelical Roma College.
As a research method questionnaire and interviews have been used.

Jenei Teréz PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Főiskola
jeneit@nyf.hu

Kerülő Judit CSc főiskolai tanár
Nyíregyházi Főiskola
keruloj@gmail.com

Virág Ádám egyetemi hallgató
Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar
Nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium
viragadam1990@gmail.com

Takács Tamara

NEMZETEK EGYMÁS TÜKRÉBEN

HOW NATIONALITIES SEE EACH OTHER

ABSZTRAKT

Kutatásunk során, Nagyváradon, Kolozsváron és Debrecenben készítettünk mélyinterjúkat, 46 fővel. A kutatás alanyai, magyar kisebbségben született diákok, akik a fenti városok valamelyikében folytatták felsőfokú tanulmányaikat a megkérdezés idején. A kérdések az iskolai életút csomópontjai szerint kerültek tematizálásra. Jelen tanulmányban az iskolai életút utolsó fázisában, a felsőfokú tanulmányok idején szervező informális kapcsolatháló bemutatására vállalkozunk. Arra keressük a választ, hogy a barátok kiválasztása etnikailag homogén vagy heterogén képet mutat-e a megkérdezettek körében. A szakirodalmi áttekintés során bemutatjuk, hogyan alakult a románok és magyarok egymásról alkotott véleménye a nyolcvanas évektől napjainkig. A szakirodalmi eredmények szerint a két nemzet egymásról alkotott képe jelentős mértékben javult a rendszerváltást követően. Egymás elfogadása azonban nem jelenti az informális kapcsolatok terén való közeledést. Az általunk vizsgált narratívák arra engednek következtetni, hogy megkérdezettjeink elsősorban anyanyelvükön kommunikálnak és az anyanyelvű kapcsolatokat preferálják. A többség és a kisebbség közeledése inkább elméleti semmint gyakorlati síkon valósult meg. Az élettér, az informális kapcsolatrendszer tekintetében még mindig szervesen elkülönülnek, a két nemzet tagjai egymástól. Ennek a mechanizmusnak a bemutatására vállalkoztunk a tanulmány megírása során.

1. BEVEZETÉS

A tradícionális társadalmakhoz képest a modern kor emberének identitása jelentős mértékben megváltozott. Míg a premodern társadalmakban, a pozíció mentén mintegy megkövült és életre szóló identitásról beszélnek a kutatók, addig napjainkban egyénenként és életkoronként változó, sőt szabadon választható identitástudatról beszélnek. Az egyéni választás meghatározó, ami megnövekedett felelősséget tesz a személyek vállára. Kutatásunk szempontjából ez a választás jelentheti az oktatás és a privát szféra nyelvválasztását éppúgy, mint a barátok megválasztásának etnikai színezetét. A közös választások mentén kialakuló csoportokból lesz a *'mi'* tudattal rendelkezők közössége, mely jelentős mértékben különbözik a többi csoporttól.

Ez a különbség és elkülönülés adja a csoport belső kohéziójának erejét. A *'mi'* csoportja szabad kapcsolatválasztás mentén alakulhat ki. Így létrejöhet az a fajta szociális identitás, mely az azonos nemzeti identitással rendelkező emberek csoportosulásai körül szerveződik. A határvonal az eltérő kultúrák és ideológiák mentén húzódik. Ezek a határok, az egyén társadalomra adott reflexióján alapulnak. Ez határozza meg, hogy kik alkotják a *'mi'* közösségünket, és kik tartoznak a többi közösséghez. A választás egyéni, az így létrejövő különbség azonban társadalmi. A kollektív identitásban benne foglaltatik az egyéni identitás, ugyanakkor az egyén több egy csoport tagjánál. A közösség pedig több a szerepelvárások halmazánál. Gondolkodó személyek halmaza, akiknek gondolkodása meghatározza a társadalmi karaktert. Ezért az egyének tanulmányozása elengedhetetlen feltétele a társadalom megismerésének (*Cohen 1994*). Az identitástudat az ön identifikációt követően a szociális interakciók során nyilvánul meg. A környezethez és a csoporthoz való viszony alapján alakul ki. Ezért nem különíthető el attól a környezettől, amelyben az egyén él. Az identitás a másokkal való interakció során nyer teret. Értelme és funkciója a csoporton belüli viszonyokon alapul (*Veres 2005*). Intenzitását növelik sérelmek. Ebből a szempontból meghatározó tényező a többségi nemzettel való találkozás. Az egymás mellett élő nemzetek konkurálása által, válik hangsúlyossá egy-egy nép életében. Más nemzetekkel konfrontálódva megerősödik, tehát szükséghelyzetben úgymond az etnikum fennmaradásának védőbástyájává válik, ellenállva a többségi nemzet beolvasztó erejének. A kisebbségben élőket megvédi az asszimilációtól, és segíti a kisebbségi kultúra továbbadását. Az identitás ereje szükséghelyzetben megnő, és önvédelmi mechanizmust tölt be. Ezért a Magyarországon élő magyarok nemzeti identitástudata kevésbé kiforrott és erős, mint a határon túli magyaroké, akiknél az identitástudat fontos nemzetmegtartó funkcióval bír (*Gereben 1999a*).

2. NEMZETEK EGYÜTTÉLÉSE

A többség és a kisebbség egymáshoz való viszonya, mint minden kapcsolat kétoldalúan működik, azonban jellegét elsősorban a többség hozzáállása befolyásolja. Számos kutatás foglalkozik a románok és a magyarok viszonyával. Hunyady György (*2010*) nyolcvanas és kilencvenes években végzett vizsgálatai nagyobb mértékű ellentétről tanúskodnak, mint a legfrissebb, 2000 utáni kutatások. Mind 1981-ben, mind 1991-ben, a román és a magyar megkérdezettek egyaránt, saját nemzetüket némi kritikával fűszerezve a középmezőnyben, a másik csoportot viszont a mezőny végén helyezték el. S arra a kérdésre, hogy melyik ország jut eszükbe Európáról egyik náció sem említette meg a szomszédos országot. Tehát a magyarok sem említették Romániát, a románok sem Magyarországot (*Hunyady 2010*). Románia területén élő többség és a kisebbség kapcsolatával foglalkozik Soreanu tanulmánya is (*2005*). Megvizsgálja, hogy mit gondolnak önmagukról és egymásról, a romániai románok és magyarok. Kutatásának eredményei alapján arra a konklúzióra jut, hogy mindkét csoport pozitív irányú elfogultságot mutat saját csoportjával szemben. A románok önmagukat rendesnek,

vendégszeretőnek, intelligensnek és szorgalmasnak tartják. A magyarokat egységesnek, szorgalmasnak, civilizáltnak és rendesnek látják, ugyanokkor büszkének és egoistának is. A magyarok önmagukra úgy tekintenek, hogy rendes, szorgalmas, vendégszerető, megbízható és becsületes állampolgárok. A románokat pedig rendesnek, vendégszeretőnek és vallásosnak tartják. A magyarok vallásosabb képet festenek a románokról, mint azok önmagukról. A saját csoportról egyöntetűen pozitív a másik csoportról pedig árnyaltabb képet festenek a megkérdezettek (*Soreanu 2005*).
A többségi nemzetnek mindig lesznek előnyei a kisebbségi nemzettel szemben, melyek a hivatalos nyelvből, a domináns kultúrából és a politikai hatalomból erednek. Robotin eredményei szerint az 1995, 1996 és 2002-es évben megkérdezett románok úgy látják a romániai kisebbség jogai teljes mértékben kielégítőek, míg a magyar megkérdezettek szerint a kisebbségi jogok bővítésre szorulnak. Mindkét csoport egyetért abban, hogy a romániai etnikumoknak lehetőségük van arra, hogy saját tradícióik szerinti életvitelt folytassanak. A két nemzet nem ért egyet abban, hogy a hivatalos ügyintézés anyanyelven történjen-e. Míg a magyarok 86 százaléka szükségesnek találja, addig a többségi nemzet 65 százaléka ellenzi azt (*Robotin 2005*). Ugyanez igaz, a magyar nyelvű felsőoktatással kapcsolatban. A románok 37,5 százaléka nem ért egyet a magyar tannyelvű állami egyetem alapításával, 4,6 százalékuk viszont támogatja. Abban az esetben, hogyha az egyetem alapítását önerőből finanszíroznák a támogatók aránya 16,6 százalékra nő. Magyarországi forrásokból történő finanszírozás esetén pedig 19,2 százalékra. Ezzel szemben a magyar megkérdezettek 61,3 százaléka szeretne magyar tannyelvű felsőoktatást. 26,4 százalékuk, úgy gondolja, hogy ez a román és a magyar állam együttes feladata lenne. 8 százalékuk szerint a román, 2 százalékuk szerint a magyar államnak, 1,7 százalékuk szerint pedig magán tőkéből kellene alapítani az egyetemet. A többségi nemzet tagjai az oktatás alap és középszintjén támogatják a kisebbségek anyanyelvű képzését, a felsőoktatás szintjén azonban már nem. Mindeközben a romániai magyarok az oktatás minden szintjén igényelnék az anyanyelvű képzést (*Robotin 2005*). Voicu ezt gazdasági megfontolásokkal magyarázza. Minél kevésbé terheli az állam kiadásait, annál inkább támogatják a többségi nemzet tagjai a magyar nyelvű egyetemeket. Voicu elemzése kitér az állampolgársággal kapcsolatos hozzáállásra. A magyarok fele elfogadja, hogy román állampolgár, míg másik fele szívesebben lenne más ország állampolgára. A románok 86 százaléka örül annak, hogy Románia állampolgára. 20 százalékuk valamilyen okból szégyelli állampolgárságát. Ugyanez az arány a magyaroknál 40 százalék (*Voicu 2005*).
A románok és magyarok kapcsolatát vizsgáló kutatók (*Paul, Tudoran, Chilariu*) arra a következtetésre jutottak, hogy a partiumi magyarok elfogadóbbak és nyitottabbak a többségi nemzet tagjai iránt, mint a tömb magyar területeken élő, belső erdélyi lakosok. Ugyanígy, az erdélyi románok toleránsabbak a magyarokkal, mint az Erdély területén kívül lakó, többségi nemzet tagjai. Úgy tűnik, az együttélés kedvez a tolerancia kialakulásának és kedvezően hat a két nemzet kölcsönös elfogadására (*Paul et al. 2005*).
Liiceanu (*2005*) azt vizsgálta, hogyan vélekednek önmagukról a románok és hogyan vélekednek róluk a magyarok. Míg a magyarok majdnem fele, vallásosnak tekinti a

románokat, addig a románok 18 százaléka gondolja ugyanezt. Egyikük sem tartja becsületesnek a többségi nemzetet, a románok 13, a magyarok 10 százaléka szerint becsületesek a románok. Míg a románok majdnem fele, addig a magyarok 14 százaléka tartja szorgalmasnak a románokat. Ugyanez igaz az intelligenciára, míg a románok 27 addig a magyarok 8 százaléka tartja intelligens nemzetnek. A vendégszeretet tekintve ugyanez az arány 61 és 38 százalék. Míg a románok nem tartják önmagukat képmutatóknak (*4,4%*), a magyarok inkább (*16%*) (*Liiceanu 2005*).

A két nemzet viszonyát együttműködőnek tekintik a románok 53 százaléka, és a magyarok 46 százaléka. Konfliktusokkal teli kapcsolatként értékeli a románok 23 és a magyarok 21 százaléka. Tehát egyetértés van a két nemzet között abban, hogy kapcsolatukat elsősorban kooperatívnak értékelik. Abban is egyetértenek, hogy a politikai hatalommal, az anyagi tőkével és a tekintéllyel inkább a többségi nemzet tagjai rendelkeznek. Az etnikai viszonyok javítását elősegítené a gyűlöletet szító programok betiltása, az integrált oktatás és a vegyes házasságok. A románok 92 és a magyarok 86 százaléka gondolja úgy, hogy a gyűlöletet szító programok betiltása, javítana az etnikumok közötti kapcsolatokon. A magyarok 60, a románok 90 százaléka, teszi le a voksát az integrált oktatás mellett, míg a vegyes házasságokkal kapcsolatban a magyarok 69 a románok 84 százaléka gondolja ugyanezt (*Liiceanu 2005*). Ugyanakkor Hatos (*2011a*) arra az eredményre jut, hogy az informális kapcsolathálók, etnikai színezetűek. A romániai magyarok 88 százaléka nem barátkozik más etnikai csoporthoz tartozó személlyel.

Chipea is arra a konklúzióra jut, hogy mind a többség mind a kisebbség tagjai etnikailag endogám házasságban élnek. Kutatása a régió lakosainak toleranciáját méri. A Partium területén a romákkal (*38%*) szemben a legelutasítóbb, és a magyarokkal (*4,8%*) szemben a legelfogadóbb a társadalom. A magyarok intoleránsabbak (*17%*) a románokkal szemben, mint fordítva (*0,8%*). A városban lakók és a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők, magasabb együttműködési attitűdöt tanúsítanak a másik nemzettel szemben, mint a falusi lakosok és az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők (*Chipea 2011*).

Săveanu eredményei szerint diszkrimináció tekintetében a romániai magyarok 31 százaléka, míg a románok 3 százaléka érezte úgy, hogy már részesült hátrányos megkülönböztetésben a nemzetisége miatt. A férfiak (*3,9%*) magasabb arányban érzékelik a diszkriminációt, mint a nők (*1,4%*). Kérdés, hogy a férfiak érzékenyebbek e tekintetben, vagy az adatok arra utalnak, hogy a nemzetiségi kérdés inkább férfiprobléma. A fiatalabbak magasabb arányban érzékelik a diszkriminációt, mint az idősebbek. Ennek oka az is lehet, hogy a kisebbséghez tartozó idősebb generáció magasabb szinten kommunikál az ország hivatalos nyelvén, mint a fiatalabb korosztályok. Összességében a magyarok 81,7 százaléka érezte úgy, hogy nemzetisége miatt hátrányos megkülönböztetésben részesült élete során. *„A magyarok diszkriminált, kirekesztett csoportok körében helyezik el magukat”* (*Săveanu 2011:290*).

3. INFORMÁLIS KAPCSOLATOK ÉS KÖTŐDÉSEK

Vizsgálatunkban kvalitatív mélyinterjús módszert használtunk. 46 fővel készítettünk életútinterjút a következő megoszlásban: 21 fő a Partiumi Keresztény Egyetemen (Nagyvárad), 11 fő a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár), 14 fő a Debreceni Egyetemen folytatta tanulmányait a megkérdezés idején. A megkérdezettek között, közös kapcsolódási pontot jelent, hogy mindannyian magyar kisebbségi létbe születtek és hogy születési helyük, vagy a felsőoktatási intézményük révén kötődnek a partiumi régióhoz. A tanulmány empirikus részében az interjúalanyok kapcsolathálójának etnikai vonatkozásainak vizsgálatával foglalkozunk, a fenti intézmények szerinti bontásban.

3. 1. A Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói

A beszámolók szerint a barátok megválasztásának elsődleges mozgatórugója a közös nyelv ismerete. A magyar diákok előszeretettel barátkoznak magyar diákokkal. A Partiumi Keresztény Egyetem anyanyelven folyó oktatásának közegében, a rejtett tanterven keresztül, erős kohéziós erővel rendelkező kapcsolatháló alakul ki a megkérdezettek között.

> *„De szó szó azért a magyar ember hamarabb köt barátságot, magyar emberrel. Ez zárja a köröket. Nincs sok román barátom, talán mert kielégítően sok magyar van ahhoz, hogy nem kell keresni még. És akkor, ha már választhat az ember, marad a magyar. Elsősorban azért mert nem tudunk rendesen kommunikálni." [P03, szociológia szakos, fiú]*
> *„Ha választani kell, hogy kivel legyek egy csoportba akkor biztos, hogy azzal, aki magyarul beszél." [P06, zene szakos, lány]*
> *„Különösebben nem vonz, hogy románul barátkozzak, mert nem vonz. Nem is lenne nagyon kivel, nincsenek román ismerőseim." [P20, reklámgrafika szakos, fiú]*
> *„A románokkal jó a kapcsolatom. Mint említettem munkám során sokszor szóba kell álljak románokkal. De én nem is teszek különbséget köztük, hogy román vagy magyar. De az biztos, hogy magyar baráti körben mozgok. Jóval több a magyar ismerősöm, mint a román. Román baráti körben nem is forgok." [P07, szociológia szakos, fiú]*

P07 a románokkal szemben elfogadó. Ennek ellenére magyar baráti körrel rendelkezik. Esete kifejezi, hogy a hozzáállásnál és az attitűdnél erősebb magyarázó erővel bír az a társas közeg, amelyben a baráti kapcsolatháló szerveződik. Az oktatási intézmények a közösségek és a barátságok szerveződésének bölcsői. Az oktatás nyelve domináns háttérváltozónak tekinthető a kapcsolatok szerveződése szempontjából is. A családi háttér és az oktatás közege együttesen alakítja ezt a változót. A vegyes házasságban született, illetve a román tannyelven tanuló interjúalanyok, együtt járást mutatnak

ebben a tekintetben. Elfogadóbban viselkednek a többségi nemzet tagjaival szemben, és barátként is elfogadják őket. A magyar családi háttérrel rendelkező, illetve anyanyelvükön tanuló interjúalanyok a skála másik végpontján helyezkednek el. Kapcsolataik magyar közösségekben szerveződnek. A hivatalos csatornákon kívül nem érintkeznek a többségi nemzet tagjaival. Ez is bizonyítja, hogy az oktatás, a rejtett tanterven keresztül hatást gyakorol a közösségi identitásra, a kisebbségi közösségek kialakulására. Példa erre, hogy a korábban román tannyelvű óvodába járó, *P18* és a román tannyelvű állami egyetemen tanuló, *P14* barátai vegyesen kerülnek ki a kisebbségi és a többségi nemzet tagjai közül.

> *„Vannak magyar barátaim és románok. Én nem különbözetem meg a nemzetiségeket." [P18, reklámgrafika szakos, fiú]*
> *„Jó kapcsolatom van román emberekkel. Nem volt soha legjobb barátom román, de nem tartom lehetetlennek. Más a felfogásuk. Más a kultúrájuk, szokásaik, annyi, hogy sokszor csodálkozunk egymás szokásaink, nem lehet ugyanarról beszélni, nincsenek közös témáink. ... Azt észrevettem sajnos, hogy van a Partiumon pár ember, aki nagyon románellenes. Rosszul éreztem magam, hogy jöttem a román egyetemről. ... Úgy éreztem én is oda tartozom, próbáltam megvédeni. Nem akartam belefolyni, de egy kicsit rosszul esett." [P14, szociológia szakos, lány]*

Két vegyes házasságban született interjúalany ellentétes véleményen van a fenti kérdéssel kapcsolatban. *P04* édesanyja román nemzetiségű, azonban esetében erős nagyszülői hatás érvényesül, melynek következtében, már az óvodai évektől kezdődően magyar nyelven folytatja tanulmányait. Barátait elsősorban magyar nemzetiségűek köréből választja. Példája megmutatja, hogy a nagyszülői hatás és az oktatás nyelve együttesen, erőteljesebben formálja az identitást és a kapcsolathálót a szülői hatásnál.

> *„Nem sok román ismerősöm van. Főleg magyar barátaim vannak. Úgy alakult ki. Mivel magyarok, könnyebben elbeszélgetsz velük." [P04, reklámgrafika szakos, lány]*

Ezzel szemben *P08*, aki szintén vegyes házasságban született, szívesen barátkozik románokkal és magyarokkal is. Esetében egyenlő mértékben érvényesül mindkét szülő hatása. Ő az egyetlen olyan megkérdezett, aki párhuzamosan megéli és összehangolja magyar és román identitását, kettős kötődése egyensúlyban van. Ez az iskolai pályafutásában is megjelenik, az állami egyetem politológia szakán végzett, mielőtt a Partiumi Keresztény Egyetemre jelentkezett. Beszámolójából az is kiderül, hogy a különböző nyelvű közösségek között egyfajta törésvonal húzódik.

> *„Vannak román oldalról is, magyar oldalról is barátaim. Ez annak köszönhető, hogy anyukám román és jól tudok románul, apukám magyar. ... Én nem hoztam össze a román barátaimat a magyar barátaimmal, mert nem tudták egymás nyelvét, és külön-külön jártam mindegyikkel." [P08, szociológia szakos, fiú]*

A családi háttér és az iskola közege együttesen magyarázzák a függő változónak tekintett kapcsolatháló szerveződését. Hatásuk külön-külön is megfigyelhető, de a két változó együtt fejti ki a legerőteljesebb hatást. Amennyiben mindkét vagy csupán az egyik szülő magyar, akkor fellép az oktatás nyelvének kérdése. A magyar nyelvű oktatási intézmények informális kapcsolathálóin keresztül szerveződött közösségek, meghatározóak lesznek a közösségi identitással kapcsolatban.

Alapvetően a székely származású interjúalanyok határozottabban elzárkóznak a többségi nemzet tagjaitól, mint az önmagukat erdélyi magyarnak valló diákok. Ez az elzárkózás a multikulturális nagyvárosi miliőben, ahol a Partiumi Keresztény Egyetem működik, jelentősen oldódik. A Nagyvárad környéki, román-magyar határ közeli, magyar falvakból illetve Nagyváradról származó diákok mutatják a legnagyobb toleranciát a többségi nemzetiségűekkel szemben. Mivel maga az egyetem ebben a miliőben működik, a nagyváradi diákok gyakorolnak nagyobb hatást a székely diákokra. Egy székely interjúalany attitűdjében a következő változásokat eredményezte a Nagyváradon töltött négy év:

> *„Amikor eljöttem Váradra a mentalitásomon érződött, hogy székely vagyok, visszahúzódóbb voltam, és nem voltam olyan közlékeny, tele voltam előítéletekkel." Az interjú készítésének idején a következőképp vélekedik: „Annak ellenére, hogy én nem szeretem a román népet a román nemzetet, vannak nagyon jó román barátaim és le a kalappal előttük, sok magyar a nyomába sem érhetne." [P15, reklámgrafika szakos, lány]*
>
> *„Otthon nyugodtan szidtuk a románokat, mocskoltuk társaságban, de itt nem lehet, mert itt egy társaságban, tízből három román. Itt hiába jártatom a számat. Akkor az a közösség is kitagad, amibe most valamennyire belekerültem. Leszűkítjük a lehetőségeinket, hogyha nagyon elhatárolódunk a románokkal való kapcsolatfelvétel lehetőségétől. Az is biztos, hogy nekem nagyobb előítéleteim vannak egy románnal szemben, mint egy románnak velem szemben. Én úgy érzem." [P12, szociológia szakos, lány]*

A székely származású *P12* kiemeli, hogy az egyetem közegében elfogadóbb attitűdöt tapasztalt, otthoni környezeténél. Az utánkövetés során kiderült, ebben a környezetben ő maga is toleránsabbá vált. A Partiumi Keresztény Egyetem Kollégiumának magyar közössége szinte szigetként fogja közre a magyar diákokat. Ennek következtében erős csoportkohézió, szociális identitás, kapcsolati és társadalmi tőke alakul ki körükben. Ahol a következőképp élik meg identitásukat:

> *„Igen tartsuk meg a magyarságunkat, legyünk magyarok, de okosan legyünk azok. Ne is annyira zártan, mert az sem vezet sehova. Nem kell mindent megtartani, azt kell megtartani, ami jó. És igenis át kell venni azt, ami a másik nemzetben jó, mert van mit tanulni. És szerintem kevesebb azzal az ember, ha nem tanul a másik nemzettől." [P03, szociológia szakos, fiú]*

Azok, akik a román nyelvű felsőoktatás kínálatából választanak, feltételezhetően kevésbé tanúsítanak elszigetelődő magatartást, mint azok a diákok, akik a magyar

nyelvű oktatás képzéseiből választanak. Kevésbé elszigetelődő hozzáállásuk miatt, a román nyelvű képzések köréből választottak, ahol a többségi nemzet tagjaival való gyakoribb interakciók révén, ez az attitűd tovább gyengül. A személyes kapcsolatok mentén a két nemzet tagjai közelebb kerülnek egymáshoz. Ezzel szemben a Partiumi Egyetemre járó diákok, egy izolált magyar közösséget alkotnak, ahol kevésbé van alkalmuk, a többségi nemzethez tartozó diákokat megismerni. Ez tovább fokozza az elszigetelődést, és a magyar kapcsolatok keresését, annak ellenére, hogy hozzáállásuk elfogadó a többségi nemzet tagjai iránt. Az egyetem az identitás megőrzésének és ápolásának kulcsfontosságú intézménye. A magyar egyetem közössége egyfajta magyar szigetet alkot, egy román többségű környezetben.

3. 2. A Babeş-Bolyai Tudományegyetem diákjai

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem megkérdezettjei sem tanúsítanak ellenszenvet a románok iránt, azonban többségük nem tudná elképzelni, hogy baráti vagy párkapcsolati viszonyt ápoljon a román nemzetiséghez tartozókkal. Leginkább a magyarok társaságát keresik. Erőteljesebben elhatárolódnak a többségi nemzet tagjaitól, mint a Partiumi Keresztény Egyetem megkérdezettjei. Ez mutatkozik meg abban is, hogy kizárólag a magyar rendezvényeket keresik. Két interjúalany ettől eltérő véleménnyel rendelkezik, ők úgy gondolják a nyelv gyakorlása miatt, segítséget jelentene számukra a két nemzet közötti gyakoribb interakció. Sajnálják, hogy nincs szoros kapcsolatuk a román diákokkal. Elmondásuk szerint nincs alkalmuk a többségi nemzet tagjait közelebbről megismerni. Nem tudják, hol keressék a társaságukat, hiszen magyarok között szerveződik formális és informális életterük egyaránt.

> *„Nincsenek román barátaim. Szerintem a románok se nyitottak annyira, hogy egy magyarral barátkozzanak. Én nem vágyom a társaságukra, jól megvagyok a magyarokkal. Megtartjuk a három lépés távolságot. ... Azért szerettem meg ezt a várost, mert egy olyan baráti társaságra találtam, akik nagyon jók. Évfolyamtársak, csoporttársak. De furcsa, mert mind Szatmár környéki. Szokták is itt mondani az egyetemen, hogy a szatmáriak, azok csak egymás között barátkoznak. Furcsa mód mi is tízen vagyunk de, mind egymás közt barátkozunk. Tényleg a szatmáriak nagyon jól megértik egymást.”[B01, informatika szakos, lány]*
>
> *„Összetartunk, és mindenhova együtt megyünk. Leginkább az albérlő társakkal vagyunk jóban. Mind szatmáriak és utána jönnek a csoporttársak.” [B03, informatika szakos, lány]*
>
> *„Román barátaim sincsenek, sőt nem is szeretek barátkozni olyanokkal, akiknek román barátai vannak. Vagy ha barátkozom is vele, akkor nem megyek a barátaihoz. Nem szeretek így társaságban románokkal menni. Sőt csak magyar bulikba megyünk, ahol csak magyarok vannak.”[B04, angol szakos, lány]*

„Nem tudok olyan jóba lenni azokkal, akik nem az én környékemről jöttek ide. Teljesen másképp fognak fel dolgokat. Teljesen más a felfogás, más az életvitel." [B10, informatika szakos, fiú]

„Gyerekkoromban nem érzékeltem, hogy magyar vagyok, nem volt belőle problémám, jól éreztem magam, mindenki magyar volt körülöttem. ... Jó lenne, ha lennének román barátaim, mert jobban segítene felszabadulni, a kommunikációban. ... De nem vagyok egyáltalán kapcsolatban románokkal, nincsenek román ismerőseim. Most, hogy menjek oda? Nincs egy közös óra. Semmi. Nem tudunk beszélni. Az angol szakon vannak együtt csak a románok a magyarokkal. Nagyon ki van alakulva ez a magyar hálózat." [B08, informatika szakos, fiú]

A lokális identitás a kapcsolathálóban is megjelenik. Míg a Partiumi Keresztény Egyetem falai között, Erdély különböző területeiről érkező diákok között megvalósul az interakció, és egymás befolyásolása is, addig a multikulturális egyetemen az albérletekben szerveződött közösségek szorosan kapcsolódnak a lokális identitáshoz, a származáshoz. A kolozsvári diákok egy sajátos informális, mikroközösséget alkotnak. Mindkét diákcsoport elhatárolódik a többségi nemzet tagjaitól, a barátságok és főként a párkapcsolatok terén. Életterüket elsősorban magyar közösségek alkotják. A Kolozsváron megkérdezett diákok esetében ez a változó tovább szűkül a lokalitás mentén, hiszen ők elsősorban a szatmárnémeti környékéről származó magyar ajkú diákokkal barátkoznak. E tekintetben egyedül *B08* jelent kivételt. Testvére példája láttán, aki román tannyelvű intézménybe járt, így román közösségben mozgott, ő is vágyik a többségi nemzetiségűekkel kötött barátságokra a nyelvgyakorlás miatt. Hozzáállása mégsem jelenik meg a gyakorlati életben, hiszen az attitűdnél erősebb magyarázó erővel bír a nemzeti hovatartozás, a nyelvismeret és a megszilárdult magyar közösségek összetartó ereje.

3. 3. Magyarországon tanuló megkérdezettek

A Magyarországra áttelepült interjúalanyok többsége magyar falvakból származik, ezért ők is elsősorban magyarokkal barátkoztak eredeti lakóhelyükön. Ebben a társadalmi miliőben született *D11* és *D12* barátsága is, akik Székelyhídon ismerték meg egymást. Ugyanabba a nagyváradi középiskolába jártak és együtt érkeztek Debrecenbe. *D13* kivételével az interjúalanyok többsége Magyarországon nehezen pótolja hátrahagyott kapcsolatait. A társadalmi tőke hiánya jellemző rájuk. *D13* viszont már egyetemi éveinek kezdetén jelentős baráti körre tett szert, melynek következtében jól érzi magát a választott intézményben. A többiek arról számolnak be, hogy a barátságok kialakulása tekintetében az otthoni magyar kapcsolatok a dominánsak, a többségi nemzettel alig-alig érintkeztek, csupán a hivatalos ügyek intézése során, hiszen magyar iskolákban, magyar közösségekben szervezték életüket.

„Teljesen más jellegű, ez a barátság, mint egy otthoni barátság. Van, hogy általános iskolai barátság és még mindig sokkal mélyebben tudok vele

beszélni, mint egy itteni barátnőmmel. ... Az egyetemi évek elején egy albérletben laktunk többekkel, mindenki erdélyi magyar volt. Egy társaságba jártunk, erdélyiek, mondták is, hogy irigylik sokan milyen szoros ez a társaság, de ők is végeztek, kimentek külföldre dolgozni, ott maradtak." [D14, biológia szakos, lány]

„Imádok itt lenni Debrecenben. Itt vannak az ismerősök, barátok, de ha a szüleim itt lennének, még jobb lenne. Így is nagyon jó, mert egy olyan barátra találtam, aki olyan, mint az öcsém. A szülei úgy kezelnek, mint a saját fiúkat." [D13, pedagógia szakos, fiú]

Hasonlóan vélekednek azok a megkérdezettek, akik korábban települtek át Magyarországra. *D24* a mai napig erősen kötődik a szülőhelyén élő ismerőseihez. Olyan kapcsolatok szövődtek ott, melyek a család migrációja ellenére is megmaradtak. Ezek az erős kötéssel bíró kapcsolatok teremtik meg a határon túli magyarok számára az otthonosság érzését a hazai környezetben, elvesztésük pedig a gyökértelenség érzését. Ez valószínűleg abból ered, hogy a határon túli magyarok számára különösen fontosak a barátok. Ez összhangban van Hatos (*2011a*) eredményeivel, melyek szerint, a romániai fiatalok több időt töltenek a barátokkal, mint a magyarországi fiatalok. *D25*, aki fiatalon, kétévesen került Magyarországra családjával együtt, a szüleivel kapcsolatban említi a fenti folyamatot.

„Jó barátokat hagytunk ott. És ezek úgy hiányoznak" [D24, angol-néderlandisztika szakos, lány]

„A mai napig nehéz, mert vannak baráti családok, ismerősök. Általában mind erdélyiek, akik Erdélyből jöttek át, de azért úgy nehéz, hogy maga a teljes család a rokonok azok nem ott vannak. Egy picit mintha ilyen létbizonytalanság lenne. Jobb az úgy, ha az ember ott van a család barátok között és bármikor számíthat rájuk. Nekünk már más tesómmal, mert nekünk itt alakult ki a baráti körünk. De hát ők felnőtt korban jöttek át. Úgyhogy nekik más." [D25, orvosi, lány]

Az észtországi születésű, *D16* megszólalásából kiderül, hogy Észtországban, a kisebbségben élő oroszok és magyarok egyaránt elhatárolódnak a többségi nemzetet alkotó, észtektől. Ugyanez igaz a kárpátaljai, a szerbiai és az erdélyi származású interjúalanyokra is.

„Az észtek abszolút elzárkózóak voltak az oroszokkal szemben. Én orosz környezetben nőttem fel, és nem csodálkozom azon, hogy nem igazán tanulnak meg az oroszok, észtül. Hiszen nincsenek is észt kapcsolataik, meg barátságok nem szövődnek általában. Délután a gyerekek szabadon kimehettek az udvarra, de az észtek és az oroszok mindig külön játszottak, és én két szót nem váltottam észt gyerekkel." [D16, magyar szakos, lány]

„Mi nem megyünk el egy szerb szórakozóhelyre, mert elmegyünk és akkor tuti verekedés lesz. Olyan nincs, hogy egy magyar fiú egy szerb szórakozó helyen megjelenik" [D15, biológia szakos, fiú]

A nagyváradi származású, *D17* szintén kiemeli, hogy a többségi nemzetiségűekkel nem barátkozott *„oda vissza nem kerestük egymást" [D17, könyvtári informatika szakos, lány]*. Mind az egyetemre érkező, mind a korábban áttelepült interjúalanyok a magyar kisebbségi közegben kialakult tartós barátságokról, erős kötődéssel bíró kapcsolathálók kialakulásáról számolnak be. A költözéssel járó kapcsolati tőke elvesztését elsősorban az idő és az életkor befolyásolja. Minél fiatalabb korban történt a helyváltoztatás, és minél több idő telt el azóta, annál inkább erősödik a magyarországi társadalmi tőke. A választott egyetem helyszínére közösen érkező közösségek, pedig idővel felbomlanak az újjá alakuló kapcsolati hálóban.

4. ÖSSZEGZÉS

A többségi nemzettől való elhatárolódás a kisebbségi kapcsolathálók erősödését eredményezi. Így a kisebbségi tagok körében kölcsönös elfogadás és *„mi"* tudat alakul ki. Ez az elhatárolódás összességében a többségi nemzettel szemben a legerőteljesebb. Egy interjúalany kivételével, aki román tannyelvű iskolába járó testvére példája láttán, jónak tartja a többségi nemzett tagjaival való barátkozást, a román nyelv gyakorlása és elsajátítása miatt. Az interjúalanyok többsége nem vágyik román nemzetiségű barátokra. Úgy gondolják a nyelv az, ami a leginkább elválasztja őket a többségi nemzet tagjaitól. A fiúkra inkább az jellemző, hogy nem tudatosan, hanem a nyelvi különbségekből eredő élethelyzet miatt, határolódnak el a románoktól. Ehhez hozzájárul az is, hogy nincs közös órájuk, vagy egy olyan közös fórum, ahol érintkezhetnének, a két nemzetiségnek a tagjai. A Partiumi Keresztény Egyetemen egy olyan közösség alakul ki, ahol az ország különböző helyeiről érkező diákok, hatással vannak egymás véleményére. Az első évesektől a végzősök felé haladva az a tendencia rajzolódik ki, hogy egyre inkább, az elfogadó és békés egymás mellett élést támogató vélemény alakul ki körükben.

A közösségek életképességének megtartása érdekében ki kell alakulnia a kollektív identitásnak, mely több az egyének egymás mellett élésénél. A közös tradíciók, a hagyományok, a szokások valamint az újtól és az idegentől való tartózkodás tapasztalatai teremtik meg. Az így kialakult közös 'nemzeti karakter' a záloga az adott népcsoport fennmaradásának. Több ez azonos identitások gyűjtőhalmazánál. Az azonos nemzeti identitású emberek, az egymással való interakciók nyomán megteremtik saját nemzeti karakterüket, kollektív, vagyis szociális identitásukat.

HIVATKOZÁSOK

Chipea, Floarea (2011): A román és magyar etnikum közötti szomszédsági kapcsolat építésének szociális keretei a Bihar – Hajdú-Bihar határmenti térségben. In: Balogh Brigitta – Bernáth Krisztina – Bujalos István – Hatos, Adrian – Murányi István

(szerk): *Európai, nemzeti és regionális identitás. Elmélet és gyakorlat.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 297-319. old.

Cohen, Anthony (1994*): Self Consciousness: An Alternative Antropology of Identity.* London and New York, Routledge

Gereben Ferenc (1999a): Az erdélyi magyarok identitástudata – Egy tudásszociológiai felmérés tanulságaiból, *Magyar Szemle,* 9-10. sz.

Hatos, Adrian (2011a): Szocializációs modellek a román-magyar határmenti megyékben. In: Balogh Brigitta – Bernáth Krisztina – Bujalos István – Hatos, Adrian – Murányi István (szerk): *Európai, nemzeti és regionális identitás. Elmélet és gyakorlat.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 215-223. old.

Hunyady György (2010): *A társadalmi közérzet hullámverése.* Budapest, Napvilág Kiadó

Liiceanu, Aurora (2005): Alteritate etnică şi imaginar colectiv. In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): *Barometrul relaţiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România.* Cluj, Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 55-65. old.

Paul, Ioana – Tudoran, Mirela – Chilariu, Luiza (2005): Românii şi maghiarii. Reprezentări in-group, out-group în cazul grupurilor etnice din România. In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): *Barometrul relaţiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România.* Cluj, Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 89-118. old.

Robotin, Monica (2005): Stat şi identitate etnică în România. O incursiune în percepţiile majorităţii şi minorităţilor asupra acestei relaţii. (Etnikai identitás Romániában. (A többség és a kisebbség egymásról alkotott véleményének vizsgálata.) In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): *Barometrul relaţiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România.* Cluj, Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 15-41. old.

Săveanu, Sorana (2011): A diszkrimináció. In: Balogh Brigitta – Bernáth Krisztina – Bujalos István – Hatos, Adrian – Murányi István (szerk): *Európai, nemzeti és regionális identitás. Elmélet és gyakorlat.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 283-297. old.

Soreanu, Raluca (2005): Autodefinire şi heterodefinire a românilor şi maghiarilor din România. O analiză empirică a stereotipurilor etnice şi a fundamentelor diferite de definire a identităţiietnice. (A romániai románok és magyarok önazonossága és egymásról alkotott képe. Az identitások és sztereotípiák empirikus vizsgálata.) In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): *Barometrul relaţiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România.* Cluj, Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 65-89. old.

Veres Valér (2005): *Nemzeti identitás Erdélyben – szociológiai olvasatban. Az erdélyi magyarok és románok nemzeti identitásának sajátosságai, társadalmi rétegződési perspektívában.* Budapest, Akadémiai Kiadó

Voicu, Alexandru F. (2005): Percepţia subiectivă a calităţii de cetăţean român. (Szubjektív percepció a román állampolgársággal kapcsolatban.) In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): *Barometrul relaţiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România.* Cluj, Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 41-55. old.

ABSTRACT

Our method was qualitative interview. All in all we made 46 interviews. We have asked 21 people at the University of Partium, 11 people at the University of Babeş-Bolyai and 14 people at the University of Debrecen. We analysed these students by childhood history, school carrier, relationship, identity, value and future plans. Among the interviewee the common joint is that every one of them was born into a minority and they are connected to the Partium region through their birthplace or higher educational institute.

The basic problem centres on the decision-making situations that are closely attached to the destiny of minorities. By a cross-sectional study we would like to get a broad picture of the decision of the higher educational students in connection with their studies and their own future. We would like to reveal the facts of counter attractions in this special field from the students, living in the bumper zone of world trends and minority being. The interviewees experience the effect of forces that could come from the opposite way and could influence the migration, in a different way. Thus, they explain their decisions adjusting them to their own destiny. In the empirical study, through the content-analyze of the students' interviews, we try to find the answer to the motivation of chosing the higher education and its personality- and destiny-forming effect and the motives of the educational-based migration, and from all of these the characteristics of acting types.

In this study we put our focus on the national pattern of informal relationship net. With their community work the students distance themselves from the members of the majority nation, thus such a homogeneous group is created where their social sense of identity becomes stronger. This phenomenon is called the Hungarian isle. The influence of the university is an important factor on national identity, future plans and on minority life especially on minority autonomy and white-collar self-determination. They are good territory to organize minority groups and to reproduce minority white-collar workers.

Dr. Takács Tamara
főiskolai tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem
takacs.tamara@nye.hu

IV. A FELSŐOKTATÁSKUTATÁS ÚJ ÚTJAI

Bocsi Veronika

AZ ÉRTELMISÉGI HABITUS ELEMEI A HALLGATÓI ÉRTÉKPREFERENCIÁKBAN

THE ELEMENTS OF INTELLECTUAL ATTITUDE IN STUDENTS' VALUE-PREFERENCES

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy a diákok értékpreferenciáinak a rendszerét elemezze, és abban feltárja – ha jelen vannak – az értelmiségi beállítottság és habitus elemeit. Vizsgálatunkat aktuálissá teszi a felsőoktatás hallgatói bázisának átalakulása és a tömegessé válás következményei. Ez utóbbi folyamat a felsőoktatás egy jelentős szeletét (a hallgatókat, az oktatókat, és magukat az intézményeket is) eltávolította az elitista, középosztálybeli háttérre építő beállítottságoktól. Elemzésünkhöz a 2012-es HERD adatbázist használtuk fel (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development is a Cross-border Area),[114] aminek kérdőíves lekérdezéséből kiemeltük a Debreceni Egyetem almintáját. Az eredmények azt mutatják, hogy az értelmiségre jellemző posztmateriális, műveltség-centrikusabb, kötetlenebb értékterek jellemzik a diákokat – a felsőoktatás tömegessé válásának, illetve a Debreceni Egyetem hátrányosabb helyzetű hallgatói összetételének ellenére.

1. AZ ÉRTÉKEK A SZOCIOLÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

Az értékek olyan kulturális kódoknak tekinthetők, amelyek az adott közösség és az egyének gondolkodásában az egyes viselkedési formákat és magatartáselemeket jó vagy rossz kategóriába sorolják, követendőnek vagy elítélendőnek minősítik. Az értékek fontos tulajdonsága még az egyéni és kollektív cselekedetek alakításának a képessége, illetve az értékelés mechanizmusának vezérlése. Makrotársadalmi szinten a közösségek fennmaradását, a társas identitás mintáinak a kialakítását, illetve a közösségi állásfoglalások mintázatait tekinthetjük az értékek fő funkcióinak, míg az egyéni és a közösségi szint között az individuumok közösséghez való alkalmazkodását és kötődését tudjuk kiemelni (Hankiss 1977, Schwartz 2003).

[114] HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

Az emberi léthez Schwartz (2003) szerint három univerzális feladat illeszthető. Elsőként azok a szükségletek, amelyek a biológiai szervezetet jellemzik, másodsorban azok, amelyek a szociális interakciók összehangolásából eredeztethetők, illetve beszélhetünk még a túléléshez kapcsolódó szükségletekről. Schwartz az így kiformálódó alapokon először nyolc, majd tíz motivációs típust különített el. A motivációs típusok több értéket fognak össze, tehát az értékek egyfajta halmazát jelentik. A modellben egymás mellé kerülő motivációs típusok a gondolkodási struktúrákban is közeli pozícióban találhatók, míg a távoli elhelyezkedés az értékek egyfajta ellentétére utal (1. ábra).

1. ábra. Schwartz modellje az értékek kétdimenziós teréről

Forrás: Keller, 2008

Az értékrendszerek egésze és a súlypontok helye a környezeti, gazdasági és társadalmi környezetbe beágyazott. A modernizáció, a hagyományos közösségek felbomlása, a szekularizáció mind-mind olyan folyamatok, amelyek elmozdítják a tradicionális közösségek konzerválás felé mutató értéktereit. Ugyanakkor az értékpreferenciák társadalmi rétegekbe való beágyazottsága és azok diffúz mintái már a középkori Európát is jellemezték (ahogyan erre Weber is rámutatott a társadalmi rétegek különböző ethoszai kapcsán) (Weber 1982).

2. ÉRTELMISÉGI HABITUS ÉS ÉRTÉKPREFERENCIÁK

Az értelmiség fogalmának pontos meghatározása évtizedek óta témája az ezzel a társadalmi csoporttal foglalkozó írásoknak, ám a különböző korokon átívelő és a különböző földrajzi területeken egyaránt használható definícióval eleddig nem találkozhattunk. Ennek az az oka, hogy maga az értelmiség fogalma is kontextuálisan meghatározott, nem általánosítható. Mindazonáltal egy ideáltipikus képet kapcsolhatunk a definícióhoz (pl. magaskultúra rendszeres fogyasztása, társadalomkritikai attitűdök, szellemi függetlenség, közéleti részvétel, bizonyos iskolai végzettség, bizonyos foglalkozási kategóriához tartozás),[115] a különböző fogalmi meghatározások nem fedik le egymást.

Tanulmányunknak nem célja a habitus fogalmának széles körű értelmezése, ugyanakkor látnunk kell, hogy a Bourdieu-féle (1978) koncepcióban az a társadalmi csoportok státusmegőrzésének az eszköze, gyakorlatok és beállítottságok olyan összessége, amelyek kollektív, az adott osztályra jellemző identitáshoz is kapcsolódnak. Mindezek együtt egy összehangolt szisztémát eredményeznek, amelyeket a szocializáció során adnak át egymásnak az egyes generációk. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy az egyes rétegekhez kapcsolódó habitusok értékbeágyazottsággal is kell, hogy bírjanak. A rekonverziós stratégiákhoz kapcsolódó gyakorlatok és célok ugyanis értékbeágyazottak. Szinte szociológiai közhelynek számít, hogy az értelmiség újratermelődésének egyik eszköze az oktatási rendszerhez kapcsolódik. Éppen ezért azoknak az értékeknek, amelyekkel az oktatási intézményekben érvényesülni lehet, az értelmiség habitusában is meg kell jelenniük. A kérdés csupán az, hogy milyen értékeket is preferálnak az intézmények. Erre egyértelmű választ nem adhatunk, hiszen az iskolák értékbeágyazottságai eltérőek lehetnek – Currie (2000) például megkülönböztet modern és premodern értékirányultságú intézményeket, de a vallott preferenciákat a fenntartók, az iskola társadalmi környezete vagy az oktatáspolitika is befolyásolhatja. A lényeg azonban talán nem is ezekben az eltérésekben keresendő, hanem abban a törekvésben, hogy az adott iskolai értéktérhez kell adaptálódnia azoknak, akik az oktatás révén szeretnék társadalmi pozíciójukat megőrizni. Ahol az iskola által elvárt habitus megegyezik a családi habitussal, a rekonverzió sok esetben tudatos mechanizmusok nélkül is megvalósul. Bourdieu (1978) a francia oktatási rendszert vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy az intézmények által nagyra értékelt tulajdonságok és az otthonról hozott minták között disszonáns viszony található, hiszen az iskola éppen azokat a habitusbeli elemeket értékeli, amelyeket önmaga nem tud átadni (például a kreativitást, a virtuóz megoldásokat vagy a könnyedséget). Azok a rétegek, amelyek mindezeket a készségeket nem hozzák magukkal, az intézményekben való sikerességet a szorgalmassággal és a törekvéssel tudják kompenzálni. Ez a kultúrához és a tananyaghoz való egyfajta „iskolás” viszonyt jelent (Bourdieu 1978).

[115] Ezek hazai áttekintését lásd: Fónai 1995, Kristóf 2011 vagy Mátay 2002.

Ha áttekintjük az értékteszteknek az itemeit, akkor azt láthatjuk, hogy bizonyos elemek kacsolódnak az előbb felvázolt értelmiségi habitushoz – ilyen például a fantázia/képzelőerő, az individuális és autonóm értékek (például a szabadság), és értelemszerűen a műveltség iteme.
A Debreceni Egyetemre fókuszáló vagy regionális vizsgálatok azonban rámutatnak arra, hogy az általunk elemzett intézményben az akadémiai célokkal és standardokkal való azonosulás nem fűzhető fel a hallgatói egyenlőtlenségek tengelyére. Sőt, ha nem is kizárólagosan és teljesen tisztán, de egy fordított rajzolatnak is megtalálhatjuk a nyomát. Erre utalnak Ceglédi (2015) rezilienciával kapcsolatos vizsgálatai is. Fónai (2005) a szocioökonómiai státusz és a tanulmányokhoz való viszonyhoz, valamint a normaszegéshez kapcsolódóan talált inkongruens, nehezebben értelmezhető mintázatokat.

3. AZ ÉRTÉKPREFERENCIÁK TÁRSADALMI BEÁGYAZOTTSÁGA – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ÉRTELMISÉG HELYZETÉRE

Az értelmiséghez kapcsolódó itemek elfogadottságát látszólag könnyen kapcsolhatjuk az iskolai végzettség mutatójához. Azonban egyértelmű lineáris kapcsolatot nem tehetünk a két tengely közé, mivel a felsőoktatás tömegessé válásának hatására például az értelmiségre jellemző életmódjegyek már nem jellemzőek a hallgatói populáció egészére (Bocsi 2013). Ezen kívül azt is látnunk kell, hogy az egyes szakmák értékbeágyazottsága eltérő – erre mutat rá Knafo és Sagiv (2004) is. Modelljükben 32 szakmát pozícionáltak a Schwartz-féle (2003) értéktérben és a Holland-féle (1973) tipológiában, s az eredményekből kitűnik, hogy a kétdimenziós modell teljesen más pontjában helyezkednek el például a bankár, a szociális munkás vagy a művészeti szakmák képviselői. Természetesen azt is szem előtt kell tartanunk, hogy bizonyos szakok/szakterületek tipikus helyszínei az elsőgenerációs értelmiség képzésének, s ezekben a szegmensekben a diákok másfajta értékháttérrel rendelkeznek. Azt is tudnunk kell, hogy az egyes országok értékpreferenciái eltérőek (Hofstede – Hofstede 2008, Schwartz 2004, Inglehart - Baker 2000), s ezek a beállítottságok más és más kereteket adnak az adott nemzet értelmiségi habitusának, még ha ezek mögött feltételezhetünk is egyfajta univerzális beállítottságot.[116] A Magyarországot is érintő vagy hazai vizsgálatok rámutattak az ország materialista, individuális, szekuláris, illetve a kontrollált viselkedést kevésbé preferáló beállítottságaira (Keller 2009, Hofstede - Hofstede 2008).
Ha áttekintjük azokat a kutatási eredményeket, amelyek kapcsolhatók az iskolai végzettség változójához, akkor láthatjuk, hogy az előző fejezetben leírt autonóm jegyek

[116] Mindeközben olyan rajzolatai is léteznek az értékpreferenciáknak, amelyek nem a középosztályhoz, hanem inkább a marginális társadalmi csoportokhoz köthetők. Ilyen például a Hofstede és Hofstede (2005) által használt rövidtávú időorientáció fogalma is. A rövidtávú gondolkodást könnyen összekapcsolhatjuk az underclass leírásaival is (például: Lewis 1968)

hangsúlyos jelenléte megragadható a magasabb iskolai végzettségű csoportok esetében. Hitlin és Piliavin (2004) arról ír, hogy az apák gondolkodásában a függetlenség itemének magas pozíciója a gyermekek iskolai karrierjével mutat szoros kapcsolatot. Szabados (1995) vizsgálata a gyermeknevelési elvekre irányult a kilencvenes évek Magyarországán, s ennek során egyértelműen megragadható volt, hogy az alacsony iskolai végzettség a gyermeknevelési elvek esetében az engedelmesség, a jó magaviselet, a vallásos hitre nevelés, a türelem és az udvariasság irányába hatott, míg a diplomás szülők körében a fantázia, a vezetői készség, a határozottság, valamint az önmegvalósítás értékei kaptak magasabb pozíciót. Az értékek rétegződésbe és struktúrába való beágyazottságára Kapitány és Kapitány (2003) írása is rámutat, mivel azokat különböző társadalmi csoportokhoz kapcsolják a szerzők. A „liberális" értékek (függetlenség, képzelőerő, humanizmus) a felső középosztályra, míg a munkaközpontú gondolkodás a leszakadókra és a mobilitásra törekvőkre lesz jellemző. Az elmúlt évek magyar vizsgálatai, amelyek a hallgatókra irányultak, szintén egy, a mikroközösségi kapcsolatokat fontosnak tartó és posztmateriális jegyekkel jellemezhető értékteret kapcsoltak a diákok gondolkodásához (Kovácsné Tóth 2007, Jancsák 2010, Jancsák 2015).

4. AZ EMPIRIKUS ELEMZÉS MÓDSZERTANA ÉS EREDMÉNYEI

A HERD-kutatás kérdőívében 16 item mérte fel az általános preferenciákat; ezeket a diákoknak egy négyfokozatú skálán kellett értékelni.[117] Háttérváltozóként a nem, a településtípus, az objektív anyagi helyzet (a tartós fogyasztási cikkekből indexet alakítottunk ki), az életkori kohorszok,[118] a vallásosság típusa (egyházias, maga módján vallásos, bizonytalan, nem vallásos), az egyetemi kar (ahol az alminták nagysága meghaladta az ötvenfős cellagyakoriságot), illetve a szülők iskolai végzettsége szerepelt.[119]

Első lépésben az egyes itemek átlagait vizsgáltuk meg (a kapott adatokat második ábra szemlélteti). Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a diákok gondolkodása és a magyar társadalom preferenciái között a mikroközösségi kapcsolatok fontosságában találhatjuk meg a kapcsolódási pontot. A két rajzolat azonban számos ponton eltér: a posztmateriális értékek jellemzőek a hallgatók gondolkodására, és relatíve kedvező a hedonizmushoz kapcsolható „érdekes élet" itemének pozíciója is. Az egyéni boldogulására és a mikrokörnyezetre vonatkozó kijelentések után olyan itemek következnek, amelyek köthetők például a Schwartz-féle univerzalizmushoz (belső

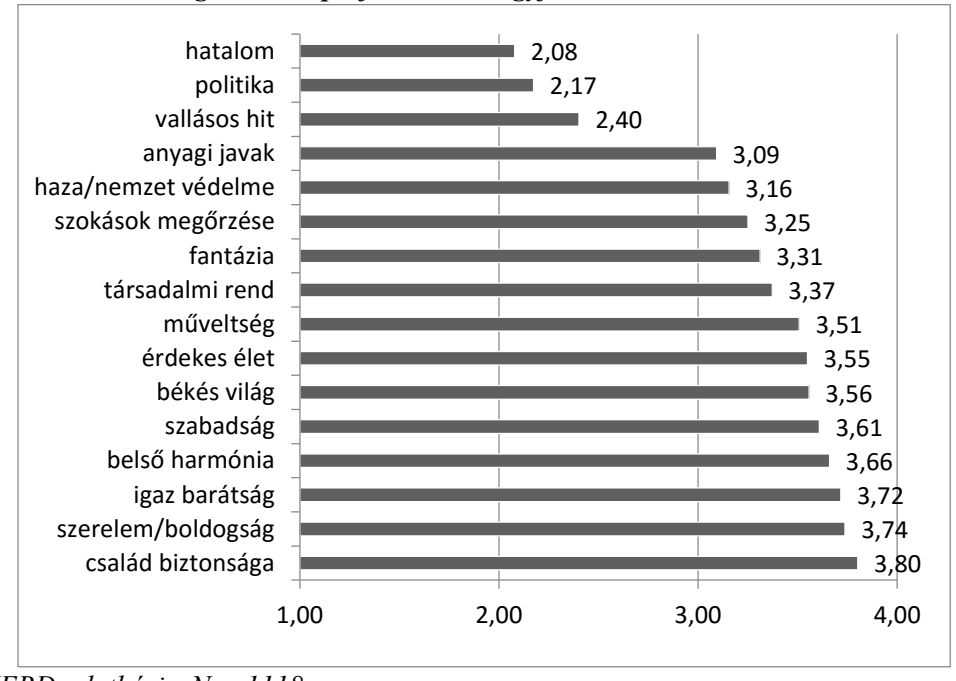
[117] A lekérdezett értékek a következők voltak: belső harmónia, hatalom/ellenőrzés mások felett, szabadság, békés világ, a család biztonsága, a haza/nemzet védelme, szerelem/boldogság, társadalmi rend/stabilitás, tiszteletre méltó szokások megőrzése, vallásos hit, eredetiség/fantázia, anyagi javak/pénz, műveltség, igaz barátság, érdekes élet/élmények, politika/közélet.

[118] A születési év medián értéke 1990 volt, ennek segítségével választottunk le egy idősebb, illetve egy fiatalabb almintát.

[119] Itt diplomás és nem diplomás bontást alkalmaztunk.

harmónia), az Inglehart-féle (1997) önkiteljesítéshez (szabadság), és posztmateriális, hedonista jegyekkel is kapcsolatba hozhatók. A materialista gondolkodási struktúra halványabb jelenlétére utal az anyagi javak kedvezőtlen pozíciója is. A műveltség relatíve magas, a preferenciák középső szegmenséhez sorolható átlaga minden bizonnyal a sajátos szociokulturális háttér, illetve az értelmiségi lét eredménye, s valószínű ennek tulajdonítható az is, hogy a fantázia két makrotársadalmi itemet is megelőz. A materiális javak, illetve a makrotársadalmi értékek fontossága összességében nem számottevő. Azt mondhatjuk tehát, hogy a diákok gondolkodása az értékteszt alapján a klasszikus értelmiségi habitus jeleit viseli magán. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az életkori hatásokról sem, hiszen a fiatalok gondolkodása inkább hajlik a posztmateriális, hedonista és individuális értékek felé. Az egyetem, mint szervezet kevésbé formális és rigid keretei is ezeknek az értéktereknek az irányába hatnak.

2. ábra. Hallgatói értékpreferenciák négyfokozatú skálaértékei



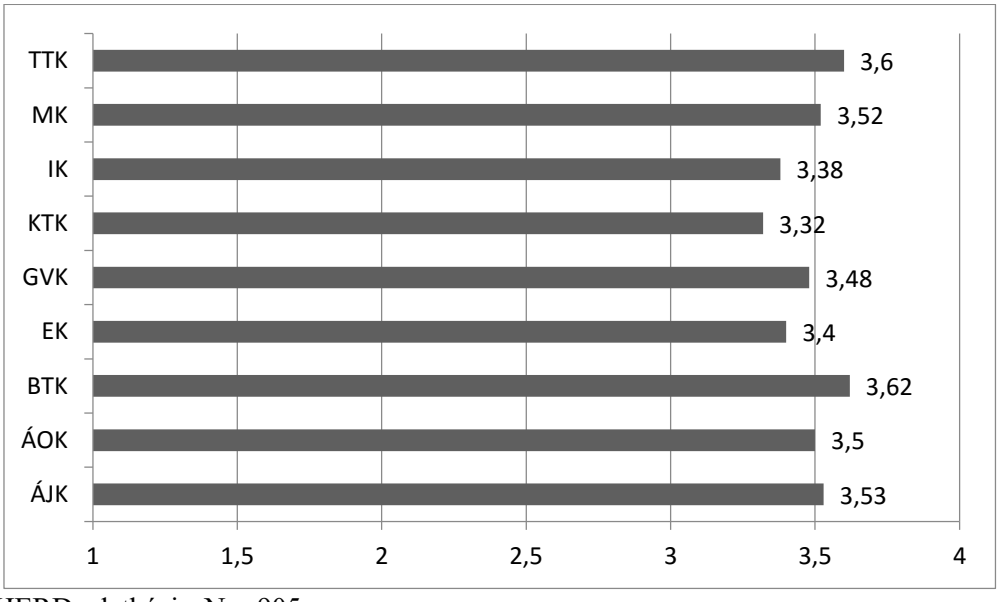
HERD adatbázis, N = 1118

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az értelmiségi léthez leginkább köthető értékek szociokulturális háttere milyen mintázatokat mutat. Ezért varianciaanalízist végeztünk a műveltség és a fantázia skálaértékeinek segítségével. ANOVA-tesztet felhasználva ($p<0,05$) szignifikáns összefüggés rajzolódott ki a nemi hovatartozás és a műveltség esetében[120] – azonban a nők egy kivétellel magasabbra értékelték a szignifikáns

[120] Az item átlaga a nőknél 3,54, míg a férfiaknál 3,42.

különbségeket mutató itemeket. A fantázia a diplomás anyákkal rendelkező hallgatók esetében kapott magasabb értéket,[121] az apa végzettsége pedig egyetlen egy, az értelmiségi habitushoz kapcsolódó itemet sem magyarázott. Szintén nem találtunk összefüggéseket az objektív anyagi tőke, az életkor és a településtípus kapcsán. A műveltég iteme azonban összekapcsolódott az egyetemi karok változójával (3. ábra), és a vallásosság típusaival (ez utóbbi a fantázia itemét is magyarázta – 1. táblázat).

3. ábra. A műveltség itemének fontossága karonként (ANOVA-teszt, p<0,05, sig.: 0,000)[122]



HERD adatbázis, N = 905

A műveltség iteme egy humanista, tudásközpontú gondolkodáshoz kapcsolható. A legmagasabb átlagot a bölcsészettudományi területen tanuló hallgatók körében kapta – ez az eredmény nem tekinthető meglepőnek. A TTK kedvező pozíciója illeszkedik a kar értékpreferenciájához (vö. Bocsi 2015), hiszen az ide járó diákok gondolkodásában erőteljesen jelen vannak a posztmateriális elemek. A legalacsonyabb értékeket olyan egyetemi szegmensek mutatták, amelyek vagy gyakorlati, vagy reál irányultságúak (KTK, IK, EK, GVK). Ez a rajzolat, ha nem is teljes mértékben (talán a TTK és az ÁJK pozícióját leszámítva), de illeszkedik Kanfo és Sagiv (2004) eredményeihez, amikor is a különböző szakmákat egy kétdimenziós értéktérben helyezték el.

[121] Az item átlaga diplomás anyákkal rendelkező hallgatók esetében 3,4, míg a nem diplomásoknál 3,25.

[122] A rövidítések jelentése: TTK – Természettudományi és Technológiai Kar, MK – Műszaki Kar, IK– Informatikai Kar, KTK – Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar, GVK – Gazdálkodási és Vidékfejlesztési Kar, EK – Egészségügyi Kar, BTK –Bölcsészettudományi Kar, ÁOK – Általános Orvosi Kar, ÁJK – Állam- és Jogtudományi Kar. 2014-ben a KTK és a GVK Gazdaságtudományi Kar néven egyesült.

A műveltség és a fantázia itemét a vallásosság típusa is magyarázta (2. táblázat). Egy korábbi munkánk alapján láthattuk, hogy a vallásosság és az értékek világa szorosan összekapcsolódik (Bocsi 2015). A fantázia a legmagasabb értéket a maga módján vallásos csoportban kapja, amely tényt kapcsolatba hozhatjuk a maga módján vallásos gondolkodás individuális felépítményével. A műveltség magas átlaga azonban az egyházias vallásossághoz kapcsolódik, míg alacsonyabb értékei a bizonytalan diákokra lesznek jellemzők. Az értelmiségi itemek összességében a vallásos diákok almintáiban kapják a legmagasabb értékeket.

1. táblázat: Az értelmiségi habitus itemei a vallásosság típusa szerint (ANOVA-teszt, p<0,05)

	egyházias	**maga módján vallásos**	**bizonytalan**	**nem vallásos**	***sig.***
fantázia	3,32	3,4	3,31	3,2	*0,000*
műveltség	3,61	3,55	3,36	3,46	*0,001*

HERD adatbázis, N = 1118

Elemzésünk következő lépéseként faktoranalízist végeztünk, hogy megtudjuk, hogy az értelmiségi habitushoz a szakirodalom alapján a legszorosabban kapcsolódó itemek (műveltség, fantázia), milyen más értékekkel járnak együtt. A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és principal components becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség 66% volt. Az illeszkedő faktorstruktúrát úgy tudtuk elérni, hogy 14 értéket tartottunk meg. Az identifikált faktorokat a 2. táblázat mutatja be. Az első faktoron az univerzalizmus értékei ülnek, és ehhez a család biztonsága társul. A kapcsolatokban boldogságot kereső faktor a mikrokörnyezetre fókuszáló és érzelmi töltetű értékeket foglalja magába (szerelem/boldogság, igaz barátság), míg a hedonista értelmiségi értékcsoportban a fantázia és a műveltség, tehát két, tipikusan a magas iskolai végzettséggel együtt mozgó item, illetve az érdekes élet szerepel. A konzervatív vallásos faktorra makrotársadalmi értékek, illetve a vallásos hit jellemző, míg a materialista kontrolláló faktoron a hatalom, illetve az anyagi javak itemei ülnek. A faktorok rajzolata alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az értelmiségi habitushoz kapcsolódó itemek az „érdekes élet” értékéhez kapcsolódnak. Kérdés azonban, hogy ez az összefüggés a normál populációban is megragadható-e.

2. táblázat. Identifikált faktorok az értékpreferenciák alapján

	biztonságra törekvő univerzalista	kapcsolatokban boldogságot kereső	hedonista értelmiségi	konzervatív vallásos	materialista kontrolláló
belső harmónia	**,573**	,397	,064	,173	,077
hatalom	,000	-,163	-,059	,039	**,854**
szabadság	**,701**	,030	,399	-,012	,152
békés világ	**,762**	,145	,150	,220	-,012
család biztonsága	**,657**	,394	,125	,062	-,026
haza védelme	,268	,226	-,025	**,691**	,075
szerelem, boldogság	,296	**,774**	-,014	,092	-,011
szokások megőrzése	,160	,244	,285	**,675**	-,065
vallásos hit	-,021	-,084	,057	**,790**	-,026
fantázia	,275	-,106	**,807**	,102	,026
anyagi javak	,099	,188	,232	-,060	**,760**
műveltség	,118	,400	**,629**	,226	,142
igaz barátság	,206	**,708**	,338	,151	-,034
érdekes élet	,160	,471	**,654**	,024	,083

HERD adatbázis, N = 1118

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hedonista értelmiségi faktor szociokulturális beágyazottságát milyen rajzolatok jellemzik. Varianciaanalízissel három logikusnak mondható összefüggést tudtunk megragadni. Ezek a magasabb státus irányába mutattak: a megyeszékhelyről érkező, a diplomás anyával bíró, illetve a kedvezőbb gazdasági helyzetben lévő diákokra volt jellemzőbb ez a faktor.[123] Az értelmiségi habitust is magába foglaló hedonista értelmiségi faktor státusbeágyazottsága tehát valamelyest erőteljesebbnek mutatkozott, mint azok a kapcsolatok, amelyeket a műveltség és a fantázia esetében megfigyelhettünk.

[123] A variancia-analízis eredményei ($p<0,05$) megyeszékhelyen: 0,070, kisebb városban 0,035, falvakban pedig -0,158. A faktorszkórok átlagos értéke a nem diplomás anya esetében -0,076, a diplomás anyánál 0,11. Alacsony gazdasági tőke: -0,118, közepes gazdasági tőke: 0,09, magas gazdasági tőke: 0,101.

5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy az értelmiségi habitus rajzolatait kimutassuk a Debreceni Egyetem hallgatóinak értékvilágában. Ehhez első lépésben a szakirodalom segítségével igyekeztünk megrajzolni azokat az értékjegyeket, amelyekkel az értelmiség jellemezhető (függetlenség, individuális és műveltségközpontú itemek), ugyanakkor arra is kitértünk, hogy a felsőoktatás hallgatói bázisának megváltozása ezeknek a mintázatoknak a dominanciáját eltörölhette vagy megváltoztathatta. Szintén az értelmiségi habitus posztmateriális súlypontja ellen hathat a magyar értékpreferenciák rendszere is. Elemzésünk eredményei azonban azt mutatják, hogy a diákok gondolkodásában megragadhatók az értelmiségre jellemző rajzolatok, miközben a makrotársadalmi és materiális jegyek halványabban jelentkeztek. Elemzésünk másik fontos kérdésköre az volt, hogy vajon az értelmiségi léthez kapcsolódó itemek milyen szociokulturális változókkal magyarázhatók. Az egyes értékek státusbeágyazottsága nem volt erőteljes: csupán az anya iskolai végzettségével állt kapcsolatban a fantázia iteme. Magyarázó erővel bírtak azonban olyan változók, mint a vallásosság típusa vagy az egyetemi karok. (Azt azonban látnunk kell, hogy az intézményi szegmensekben kifejezésre jutnak a társadalmi és az intézményi hatások, valamint az egyes tudományterületek befolyásoló ereje is.) Fontos eredménynek tekinthető, hogy a műveltség és a fantázia az érdekes élet iteméhez kapcsolódott a faktoranalízis során. Az így kirajzolódó faktor már szorosabban illeszkedett az egyetemeken belüli egyenlőtlenségek dimenziójához (ugyanakkor az egyetemi karokkal nem mutatott kapcsolatot). Elképzelhető, hogy mindez kapcsolódik a hedonizmus szociokulturális hátteréhez is.

A legfontosabb kutatási kérdésnek azonban az tekinthető, hogy az így megfogható értelmiségi gondolkodás tényleg megjelenik-e mintegy vezérlő elvként a hallgatók életvezetésében. Az értéktesztek egyik legnagyobb hiányossága, hogy absztrakt fogalmakat és sokszor kontextus nélküli magatartáselemeket mérnek, azonban nem tudni, hogy mindez valójában is jellemzi-e a megkérdezettek életét és cselekedeteit. Úgy véljük, hogy az értelmiség-kutatások jelenlétét a megváltozott felsőoktatási környezet indokolttá teszi a campusok falain belül is – mivel korántsem tekinthetjük egyértelműnek (a kapott eredményeink ellenére sem), hogy az intézmények egészét az elméleti keretekben felvázolt habitussal jellemezhető diákok (és természetesen oktatók) jellemzik. Hogy pontosabb képet kapjunk a kutatási kérdésünkről, ahhoz a jövőben pontosabb kontextussal bíró értéktesztekre és kvalitatív technikák használatára lesz szükség.

HIVATKOZÁSOK

Bocsi Veronika (2013): Az idő a campusokon. Belvedere Meridionale, Szeged. 251. old.

Bocsi Veronika (2015): A felsőoktatás értékmetszetei. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 216. old.

Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó Budapest. 436. old.

Ceglédi Tímea (2015): Reziliens pedagógusjelöltek. A társadalmi meghatározottságok habituális lenyomatai a felsőoktatásban *(kézirat)*

Currie, Jan (2000): Mapping Schooling Types and Pedagogies within Different Values Framework. In Leicester, M., Modgil, C. - Modgil, S. (eds): Education, Culture and Values. Volume III. Falmer Press, London – New York. 96-109. old.

Fónai Mihály (1995): Értelmiség, értelmiségi funkciók és szerepek - egy regionális kutatás konzekvenciái. Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés, Budapest. 331. old.

Fónai Mihály (2015): A szocioökonómiai státusz és az iskolai életút kapcsolata. In. Kozma Tamás et al. (szerk.): Tanárképzés és Oktatáskutatás. Hera évkönyvek 2. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 401-419. old.

Hankiss Elemés (1977): Értékek és társadalom. Tanulmányok az értékszociológia témaköréből. Magvető Kiadó. Budapest. 392. old.

Hitlin, Stephen - Piliavin, Jane Allyn (2004): Values: Reviving a Dormant Concept. Annual Review of Sociology. 30. 2008/March. 359–393. old.

Hofstede Geert - Hofstede Gert Jan (2008): Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere. McGraw-Hill – VHE Kft. Pécs. 520. old.

Holland, John L. (1973): Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. 150. old.

Inglehart, Roland F. - Baker, Wayne E.(2000): Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. American Sociological Review, 2000/1. 19–51. old.

Inglehart, Roland F. (1997): Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Changes in 43 Countries. Princeton University Press. Princeton. 464. old.

Jancsák Csaba (2010): Tanárjelöltek értékvilága. In. Kozma Tamás - Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: Törekvések és lehetőségek a 21. század elején.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 145–159. old.

Jancsák Csaba (2015): Value Preferences of Students of Hungarian Teacher Education. In. Kozma Tamás et al. (szerk): Tanárképzés és Oktatáskutatás. Hera évkönyvek 2. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest. 68-80. old.

Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor (2003): Értékválasztás 2002. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 178. old.

Keller Tamás (2008): Létezik-e európai értékrend? In. Füstös László, Guba László - Szalma Ivett (szerk.): Társadalmi regiszter, 2008/1. Európai Társadalmak Összehasonlító Vizsgálata 6. kötet. MTA PTI – MTA SZKI. Budapest. 39–46. old.

Keller Tamás (2009): Magyarország helye a világ értéktérképén. TÁRKI, Budapest. 32. old.

Knafo, Ariel - Sagiv, Lilach (2004) Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. European Journal of Psychology of Education, 2004/3, 255–273. old.

Kovácsné Tóth Ágnes (2007): Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében. Értekezés. Semmelweis Egyetem. Patológiai Tudományok Doktori Iskola. Budapest. 192. old.

Kristóf Luca (2011): A magyar értelmiség rekrutációja. Értekezés. BCE, Szociológiai Doktori Iskola. Budapest. 238. old.

Lewis, Oscar (1968): Sanchez gyermekei. Európa Kiadó. Budapest. 643. old.

Mátay Melinda (2002): Fiatal budapesti elit értelmiségiek szocializációja. Oktatáskutató Intézet. Budapest. 82. old.

Schwartz Shalom H. (2004): Mapping and Interpreting Cultural Differences Around the World. In Vinken, Henk et al. (eds.): Comparing Cultures, Dimensions of Culture in a Comparative Perspective. Brill. Leiden. 43-73. old.

Schwartz, Shalom H. (2003): Univerzáliák az értékek tartalmában és struktúrájában: Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In. Váriné Szilágyi Ibolya (szerk): Az értékek az életben és a retorikában. Akadémiai Kiadó. Budapest. 105–154. old.

Szabados Tímea (1995): Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. MTA Szociológiai Intézete Budapest. 71. old.

Weber, Max (1982): A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Vallásszociológiai írások. Gondolat Kiadó, Budapest. 619. old.

ABSTRACT

The aim of the study is to analyse the value-patterns of students and to reveal (it they are emerging) the attitudes of intellectuals. Our analysis is relevant because the students' socio-cultural background has changed and the mass higher education system has evolved in Hungary. This latter process has removed the whole HE system (students, teachers, institutions etc.) from the elitist concepts and the middle-class attitudes. From the database of HERD research (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development is a Cross-border Area)[124]the subsample of the University of Debrecen was used (N=1118). The results have shown that in the student population there were typical features which are associated with postmaterial, independent and education-centered attitudes despite the fact that the mass higher education system has evolved in Hungary and a less favourable socio-cultural background is typical of the students from Debrecen.

Bocsi Veronika PhD habil. főiskolai docens
Debreceni Egyetem
bocsiveron@gmail.com

[124] HURO/0901/253/2.2.2. Leader: Prof. Dr. Kozma Tamás.

Fónai Mihály

STÁTUSZ, PROFESSZIÓKÉP ÉS A FELSŐOKTATÁSI ÉLETÚT ÖSSZEFÜGGÉSEI

CONNECTIONS OF STATUS, IMAGE OF PROFESSION AND ACADEMIC LIFE

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány két, egymástól lényegesen eltérő helyzetű szak és a hozzájuk kapcsolódó szakmák pályaképének az elemeit veti össze, a hallgatók rekrutációját és a szakválasztás motívumait illetően. Azon a feltételezésen alapul, hogy az eltérő presztízsű professziók között a különbségek a meghatározóak a pályaképet illetően. A magas státusú jogászok, illetve joghallgatók pályaválasztására inkább a státussal, a befolyással és az érdekérvényesítéssel összefüggő motívumok a jellemzők, míg a tanár-szakos hallgatók kevésbé preferálják ezeket a tényezőket. A pályaképük közötti azonosságokat, hasonlóságokat a hallgatói léthelyzetből fakadó közös elemek alakítják. A tanulmány a Szaktárnet 2014-es adatfelvételei alapján készült.

1. BEVEZETÉS

Tanulmányomban két, egymástól lényegesen különböző pozíciójú szak hallgatóinak a pályaképét vetem össze[125]. A jogászoké egy magas presztízsű, klasszikus hivatás, a tanároké ezzel szemben egy, a de-professzionalizáció tüneteit mutató olyan hivatás, amely néhány évtizede még a magas presztízsű professziók közé tartozott, ám számos folyamat következtében a tanárok foglalkozásuk magas presztízsét (és mint társadalmi csoport, a csoport magas státusát is) elvesztették, pontosabban a tagolt „tanári professziók" eltérő mértékben, de elvesztették korábbi társadalmi megbecsülésüket. Magának a szakmáknak, a hivatásoknak a helyzete természetesen meghatározza azoknak a hallgatóknak a pályaképét, professzióképét, akik azt választották. Mivel a két vizsgált hallgatói csoport között inkább a különbségek látszanak érvényesülni, az várható, hogy pályaképükben is az eltérések dominálnak, melyek a pályaválasztás motívumai, a szakmai jövőkép, és az akadémiai beágyazódás között bontakoznak ki.

[125] Jelen tanulmány az alapja az „Azonosságok és különbségek. Tanár-szakos hallgatók és joghallgatók pályaképének elemei" c. írásnak (megjelenés alatt).

2. ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

A vizsgált kérdések elméleti kereteit a társadalmi presztízzsel, a pályaválasztással és a pályára, szakmára vonatkozó elvárásokkal foglalkozó írások és kutatási előzmények jelentik. A weberi megközelítésben a „presztízs", pontosabban a „társadalmi megbecsülés" a „rendi helyzetnek" hatékonyan megkövetelt pozitív, vagy negatív privilégiuma, mely az életmódon, a formális oktatáson, a születés, vagy a foglalkozás presztízsén alapul (Weber 1987: 303–308.). Az egyes foglalkozások, szakmák, hivatások (professziók) presztízse egymástól lényegesen eltér, ami a „társadalmi megbecsülésen" túl, és azzal szoros összefüggésben, az egyes szakmák státuszának, a státusz összetevőinek az eltérését is jelentik. Bár úgy tűnik, hogy a foglalkozások, a professziók státusa az átfogóbb, mégis, a presztízzsel és a státussal foglalkozó elméleti magyarázatok nem egységesek, a fogalmakat gyakran egymással felcserélhetően használják (Léderer 1977, Hargreaves 2009:217, Márton 2013, Fónai 2014). E mögött részben épp a weberi „rend" fogalom eltérő használata áll, ugyanis a Weber által használt „rend" kifejezés „status" formában terjedt el az angolszász szociológiában. Ettől eltér a „státusz" mint az egyén által a társadalomban és a társadalmi intézményekben elfoglalt pozíció (Andorka 1997:644).

Az egyes foglalkozási, szakmai csoportok társadalmi rekrutációja és presztízse között összefüggés van, hisz az egyes foglalkozások rekrutációja között lényeges különbségek tapasztalhatók; gyakran nehéz arra a kérdésre választ adni, hogy a magas presztízs magának a szakmának, hivatásnak szól-e, vagy sokkal inkább annak, hogy milyen társadalmi csoportokból származók „töltenek fel" egy-egy szakmát; ez a szakmák zártságának a kérdésével is összefügg (Fónai 2012, 2013). Mivel e tanulmányban diplomás professziók közötti különbségeket és hasonlóságokat elemzek, e kérdés továbbvisz a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében, illetve csökkentésében játszott szerepének eltérő teoretikus és empirikus megítéléseihez is.

A pályaválasztás, szakválasztás többféle elmélettel magyarázható, ezek egy része a közvetlen hatásokat és aktorokat vizsgálja, másik csoportja pedig a döntések mögött meghúzódó folyamatokat, így az iskolai teljesítmény és továbbtanulás, a továbbtanulás, szak- és pályaválasztás, valamint a társadalmi háttér összefüggéseit, részben a mobilitási folyamatokba ágyazva (Róbert 1986). A pályaválasztási folyamatra és döntésre a szülők, az iskola, a barátok, és egyéb szereplők is hatnak, ám a felsőoktatási továbbtanulási döntésekben nagy szerepet játszik a hallgatók önálló döntése is (Boudon 1981, Mare 1981, Molnár 1989, Róbert 1986). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) vizsgálatából származó tapasztalataink is azt mutatták, hogy a hallgatók önálló döntésként értelmezték a pályaválasztást és a továbbtanulást, ugyanakkor az eredmények elemzése több ponton is igazolta a szakirodalmi állításokat és kutatási előzményeket, így például a szülők erős „háttérbeli" hatásával a magas presztízsű szakok esetében, vagy a nemek közötti eltérő választási mechanizmusokat, például az anyák hatását a lányaik pályaválasztására (Márton 2013). A DETEP-hez kapcsolódó kutatás egyik meghatározó eredménye épp a pályaválasztási döntések

szakok, karok közötti lényeges különbségeire vonatkozott, mely különbségeket részben a karok eltérő hallgatói kompozíciója, részben a szakok eltérő diszciplináris szocializációja magyarázott (Fónai 2009, 2010a, Márton 2013).

2.1. Hipotézisek

H1: Az első hipotézis a professziók presztízsére vonatkozik. Azt várom, hogy a két hallgató csoport között a választott szakma társadalmi presztízsét illetően lényeges eltérés mutatkozik, a joghallgatók önmagukat és a tanár-szakosok a joghallgatókat magasabb presztízsűnek tartják (Fónai 2009, Fónai, et al, 2014, Hargreaves 2009, Ingersoll – Merril, 2011)
H2: A második hipotézis a szakválasztás mögött meghúzódó értékekre vonatkozik. Feltételezem, hogy a joghallgatók választásai mögött inkább materialista értékek húzódnak meg, míg a tanár-szakos hallgatók választásait jobban alakítják a poszt-materialista értékek (Bocsi 2013, Fónai – Zolnai – Kiss 2005, Fónai – Kiss 2013, Pusztai 2011, Veroszta 2010.)
H3: A harmadik hipotézis az akadémiai értékek és tevékenységek megítélését érinti. Azt várom, hogy az eltérő diszciplináris szocializáció és az eltérő akadémiai beágyazottság következtében a joghallgatók erőteljesebben beágyazódnak az egyetem világába, ami az akadémiai tevékenységek erőteljesebb érvényesülését eredményez (Fónai 2013, Hurtado 2007, Pusztai 2011, Pusztai – Fónai, 2012, Tinto 1993)

2.2. Módszer és minta

A tanulmányban elemzett adatok a CHERD keretei között folyó Szaktárnet kutatásokból származnak. A 2014 tavaszán a partiumi régió pedagógusképzésben résztvevő hallgatói közül 304 fő válaszolt az on-line kérdőíves megkeresésre. A partiumi mintába óvodapedagógus, tanító és tanár-szakos hallgatók kerültek. A 2014 őszén folytatott következő Szaktárnet kutatás során nem csak tanár-szakos hallgatókat kérdeztek meg, így ez az adatbázis alkalmas az összehasonlító elemzések céljaira is (az összes válaszoló 1792 fő volt). Jelen tanulmányban az eredeti adatbázisból válogattam le a Debreceni Egyetem joghallgatóit (66 fő) és ugyancsak a Debreceni Egyetem tanár-szakos hallgatóit (131 fő), beleértve az óvodapedagógus szakosokat is.
A Diplomás Pályakövető Rendszer országos adatfelvételei közül a 2009-es hallgatói, a 2010-es frissdiplomás kutatások, valamint a 2011-es és a 2012-es országos DPR frissdiplomás vizsgálat adatbázisait veszem figyelembe a szülők iskolai végzettségének az elemzéséhez. E vizsgálatok a mintaválasztás módja és a súlyozott adatbázisok miatt reprezentatívnak tekinthetők.

3. EREDMÉNYEK

3.1 A hallgatók társadalmi háttere

A felsőoktatást elemző kutatások azt mutatják, hogy a hallgatók társadalmi rekrutációjában lényeges eltérések vannak, a képzőhelyek és a szakok, karok alapján. Itt most nem elemzem az egyenlőtlenségek csökkenésére, vagy eltűnésére vonatkozó elméleteket, arra azonban fontos utalni, hogy a különbségek és az egyenlőtlenségek épp a szakok és a karok között érvényesülnek (lásd erről: Gáti 2010, Kiss 2010, Fónai 2014). A „társadalmi háttér" leggyakrabban elemzett változója a szülők iskolai végzettsége, ami megmutatja a családnak az egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyét.
A 2009-es hallgatói DPR vizsgálatnak a képzési területekre vonatkozó eredményei alapján a jogi és igazgatási területen tanulók apjának 41%-a, míg a pedagógus képzési területen tanulók apjának a 23,3%-a volt diplomás. A frissdiplomások körében 2010-ben ugyanezek a mutató 33%, illetve 11,5% volt. A 2011-es és 2012-es frissdiplomás adatfelvétel során a jogi képzési területen végzettek apjának 37%, a pedagógus képzési területen végzettekének a 19,2% volt főiskola, vagy egyetemi diplomája. A különbség rendre kétszeres, több mint kétszeres, ami jól mutatja a joghallgatók, jogászok és a tanár-szakosok (valamint óvodapedagógusok) és tanárok társadalmi rekrutációja közötti, meghatározó eltéréseket. A „születési rend" hatása nem elhanyagolható az egyes szakmák társadalmi presztízsére, ám itt inkább arról van szó, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokból érkező hallgatók eleve magasabb presztízsű szakokat választanak, azaz a szakmák presztízsét nem közvetlenül alakítja a hallgatók származás szerinti kompozíciója, még ha az összefüggés erős is. A Szaktárnet 2014 őszi adatfelvételének a joghallgatókra és a tanár-szakos hallgatókra leválogatott almintájában is hasonló tendencia érvényesül (joghallgatók apjának 42,%-a, a tanár-szakosok apjának 23,5%-a diplomás). Mivel egy szakma presztízsét az is lényegesen alakítja, hogy milyen társadalmi csoportokból toborzódik, a két professzió közötti státusz- és presztízsbeli különbségeket részben a rekrutációs folyamatok alakítják.

3.2. A tanári szakma presztízse: ahogy a hallgatók látják

Az országos DPR vizsgálatok (Fónai 2010c) megerősítették a foglalkozások, szakmák presztízshierarchiájáról kialakult tapasztalati benyomásokat. A Debreceni Egyetemen a DETEP[126] keretében elemeztük a hallgatóknak a saját karukra (áttételesen szakjukra

[126] A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP) 2000.ben indult, az integrált egyetem első, közös hallgatói programjaként. Az első periódusban egy háromlépcsős beválogatási eljárásban kerültek a hallgatók a programba. A „beválogatáshoz" a SUPER munkaérték kérdőívet, a Raven-féle intelligenciatesztet, és egy, a hallgatók társadalmi hátterét, illetve motivációit vizsgáló kérdőívet használtunk. Ebben a periódusban 3183 hallgató került a programba. Részben a Bolognai-folyamat hatására a program 2008-ban, majd 2010-ben módosult. A program kezdetektől tutori támogatás melletti

és az azzal összefüggő szakmákra) vonatkozó rangsorait (Fónai 2010a, Márton 2013). A joghallgatók saját szakjukat egy tízfokozatú skálán 6,95-ös értékkel sorolták be, míg azt gondolták, hogy az „egyetem közvéleménye" 7,95-ös értékre sorolja őket (Fónai 2010a:232). A DETEP adatbázis alapján képzett „tanár-szakos" mintában ez a következőképp alakult: BTK tanár-szakosok 7,47 – 5,63, TTK tanár-szakosok 7,29 – 5,31 (Fónai 2012b:118). A presztízsrangsorok eltérő képet mutatnak: a joghallgatók, bár alacsonyabbra taksálták önmagukat, magasabbnak gondolják azt a rangsorbeli helyet, ahova mások sorolják őket. A tanár-szakos hallgatók esetében épp fordított a helyzet, magas saját rangsorbeli helyükhöz képest sokkal alacsonyabb „észlelt" külső rangsorbeli helyről szólnak. A tapasztalt külső rangsorbeli helyek, és a saját rangsor eltérései jól mutatják, hogy a tanár-szakosok erős inkongruenciával értékelik szakjuk, és a majdani szakmájuk pozícióit.

A Szaktárnet 2014 tavaszi, nemzetközi adatfelvétele módot ad arra, hogy összehasonlítsuk a partiumi régióban tanuló hallgatók rangsorolásának és a szakmai jövőképükre vonatkozó elvárásaiknak néhány elemét (a nemzeti, etnikai hovatartozástól függetlenül, 2. táblázat).

1. táblázat: Tanár-szakos hallgatók rangsorai (nyolc fokozatú skálán)

Ország	**Hová helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között**	**Mit gondol, az egyetem „közvéleménye" hova helyezi azt**
Magyarország (N = 139)	5,48	4,99
Románia (N = 82)	5,88	5,52
Ukrajna (N = 83)	6,42	5,62

Forrás: Szaktárnet 2014 tavaszi adatfelvétel alapján szerkesztve. Saját rangsor, $p \leq 0,05$; mások rangsora, $p \leq 0,05$

A DETEP-es vizsgálathoz hasonlóan a hallgatók mindhárom ország egyetemein úgy látják, hogy mások alacsonyabbra pozícionálják szakjukat, mint ők maguk. Ami figyelmet érdemel, az az országok közötti eltérések, különösen, ha megvizsgáljuk a pedagóguspályára vonatkozó rangsorokat is (3. táblázat).

tehetséggondozás, melynek egyik célja a tudományos utánpótlás nevelése. Az első periódusban, 2000 és 2008 között a hallgatók értékválasztásai, így a munkaértékek választása, nagyfokú állandóságot mutattak, ahogy erre ebben a tanulmányban is utalok (Fónai 2009; Fónai – Zolnai – Kiss 2005, Fónai – Kiss 2013)

2. táblázat: Hogyan értékeled a pedagóguspályát a következő szempontok alapján (ötfokozatú skálán)?

	Magyarországi hallgatók	Romániai hallgatók	Ukrajnai hallgatók	Szignifikancia
Presztízsét	2,87	3,35	3,14	0,000
Társadalmi hatását	3,97	3,76	3,72	0,128
Érdekérvényesítő képességét	3,15	3,25	3,36	0,297
Szakmai autonómiáját	3,18	3,26	3,16	0,750
Emberi megbecsülését	3,18	3,68	3,61	0,001
Karrierlehetőségét	3,02	3,45	3,21	0,012
Anyagi megbecsülését	2,55	2,46	2,90	0,011

Forrás: Szaktárnet 2014 tavaszi adatfelvétel alapján szerkesztve.

Bár az alacsony elemszámok óvatosságra intenek, a pedagóguspályára vonatkozó jövőbeli elvárásokban több hasonlóságot és különbséget is találunk a három ország hallgatói között. A pedagógus pálya presztízsét és anyagi megbecsülését mindhárom hallgatói csoport mérsékeltnek látja, leginkább a professzió társadalmi hatását látják jelentősnek, ami a tanári professziónak egy tradicionálisabb értelmezését mutatja. Hasonlóan ítélik meg a tanárok érdekérvényesítő képességét és szakmai autonómiáját, melyeket „erősen közepesnek" látnak. Szignifikáns eltérések a tanárok presztízsének, anyagi és emberi megbecsülésének és karrierlehetőségeinek az esélybecsléseiben van. A presztízst és a karrierlehetőségeket a romániai tanár-szakos hallgatók látják a legkedvezőbbnek, őket a kárpátaljai hallgatók követik. A magyarországi hallgatók minden területen a legkritikusabbak a pedagógus szakma jövőbeli lehetőségeit illetően. Ezeket az eltéréseket – hangsúlyozva az alacsony elemszámból fakadó általánosíthatósági korlátokat – részben a tradicionális értékek továbbélésével lehet magyarázni, melyek között ott lehet a tanároknak, mint tradicionálisan fontos értelmiségi csoportnak a hagyományosan magas társadalmi presztízse, illetve annak továbbélése – ez a hatás Magyarországon kevésbé érvényesül (Fónai 2010b). Az értelmiségi szerepekből fakadó spekulatív magyarázat óvatos megfogalmazását támaszthatja alá, hogy a romániai és az ukrajnai hallgatók között jelentős a magyarok

aránya, az erdélyi hallgatók háromnegyede, a kárpátaljai hallgatók kilenctizede vallotta magát magyarnak. A nemzeti kisebbségi csoportok diplomásai pedig sokkal inkább tartják magukat a szó tradicionális értelmében „értelmiséginek", ami magyarázhatja a tanárok jövőbeli helyzetét illető elvárásaikat és véleményüket (Flóra – Szilágyi 2012).

3.3. A szakválasztást alakító tényezők

A különböző szakos hallgatói csoportok között a felsőoktatási továbbtanulásnak, a szak választásának egymástól lényegesen eltérő motívumai vannak, melyek jelentős mértékben az egyes szakokhoz, illetve szakmákhoz kapcsolódó sztereotípiákkal és elvárásokkal vannak összefüggésben. Ezek egy részét korábban a DETEP mérési eljárásában alkalmazott Super-féle munkaérték kérdőívvel vizsgáltuk. A hallgatók választásai több értékkör esetében hasonlóak voltak, ami az egyetemista élethelyzetből következik, kevésbé volt vonzó számukra a hierarchia, az anyagiak, az esztétikum, és az irányítás minőségének a fontossága. Jellegzetes, hogy míg a preferált értékkörök megítélésében nagy az egyetértés, az elutasítottaknál, lényegesen nagyobb nézetkülönbséggel találkoztunk. Ezek azok az értékek, melyeknek inkább individuális, személyiségtől függő a megítélése, szemben a sztereotípebb, életkori és szakmai csoport által meghatározott elfogadott értékeknél. A joghallgatók, valamint a bölcsész és természettudományi karos hallgatók (köztük a tanár-szakosok) egyaránt a változatosságot, a társas kapcsolatokat, az önérvényesítést, az altruizmust, a kreativitást, a presztízst és a szellemi ösztönzést preferálták inkább, és bár a különbségek nem szignifikánsak, a TTK-s hallgatók kevésbé voltak altruisták, a presztízs pedig kicsit jobban vonzotta a joghallgatókat (Fónai – Zolnai – Kiss 2005).
A Szaktárnet 2014 őszi adatfelvétele során a szakválasztás motívumait dichotóm változóval mérték. Az eredmények nagyon tanulságosak, a különbségek egy részét a professziók eltérései, a hasonlóságokat pedig inkább az egyetemi élethelyzet, a hallgatói létből eredő hatások magyarázzák (4. táblázat) Egységes ifjúsági kultúráról ennek ellenére nem beszélhetünk, a legtöbb, az egyetemisták körében folytatott kutatás inkább tagolt kultúrát és életmód mintázatokat mutat (Bocsi 2013, Pusztai 2011, Veroszta 2010).

3. táblázat: Szerepet játszott-e a szakválasztásban az alábbi tényező (%)

	Joghallgatók	Tanár-szakos hallgatók	Szignifikancia
Jól jövedelmező állást találjak	98,2	54,0	0,000
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	78,8	19,5	0,000
Elismert foglalkozásom legyen	94,1	73,4	0,001
Könnyebb legyen elhelyezkedni	92,3	70,2	0,001
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	71,7	54,6	0,032
Ne kelljen tandíjat fizetni	32,0	45,5	0,072
Kövessem a családi példát	26,0	17,1	0,130
Gyarapítsam tudásom	96,0	90,8	0,205
Kövessem barátaim példáját	16,7	11,8	0,271
Megfogadjam szüleim, tanáraim tanácsát	44,2	38,7	0,303
Még ne kelljen dolgozni	21,6	17,5	0,336

Forrás: Szaktárnet 2014 őszi adatfelvétel alapján szerkesztve

A Super-féle munkaérték-körök alapján a kétezres években nem találtunk lényeges különbséget a joghallgatók és a tanár-szakos hallgatók között (más karok között viszont lényeges eltérések érvényesültek). Ehhez képest a szakválasztásban már meghatározó különbségeket találunk a két vizsgált hallgatói csoport motivációiban. A különbségek

azt mutatják, hogy a joghallgatók pályaválasztási céljait a befolyás, a hatalom, a pozíció, az anyagiak és a presztízs sokkal inkább alakítja, mint a tanár-szakos hallgatókét. Úgy tűnik, a joghallgatókra már a szakválasztáskor hatnak a választott professzió magas státuszából következő attribútumok, melyek a „hivatásrend" direkt és indirekt pályaszocializációjából, és a jogi szakmákról kialakult külső képből is következnek (Fónai 2014, Fónai et al.. 2014). Mivel a kutatások azt jelzik, hogy a hazai jogászság esetében a többi diplomás csoporthoz, így a tanárokhoz képest is alacsonyabb azoknak az aránya, akik jogász felmenőkkel rendelkeznek, ez azt is igazolja, hogy a jogász professziók nagyon erős hatást gyakorolnak az aspiránsokra, akik hamarabb, már a pályaválasztás előtt azonosulnak e professziók mintáival és társadalmi jellemzőivel (például a magas státusszal és presztízzsel). A szignifikáns különbségek ellenére az „elismert foglalkozás" és a „könnyebb elhelyezkedés" nemcsak a magas presztízsre utaló motívum; a tanár-szakosok esetében ez legalább annyira az „elismertség" a megbecsülés kevésbé rendies értelmében, a könnyebb elhelyezkedés pedig jelentheti a diplomások munkaerő-piaci előnyeit is. Ami valóban nagy különbség, az a jövedelemre, a vezető pozícióra és a kapcsolatokra vonatkozik, e területeken inkább az eltérések érvényesülnek, a „rendiesebb" jogászok javára. Az eltérések a választott szakmával összefüggő jövőbeli elvárások területén is érvényesülnek (lásd M1.táblázat), ami megerősíti a két szakma közötti lényeges különbségekre megfogalmazott feltételezéseket.

A hasonlóságok legfontosabbika az a motívum, hogy a hallgatók zöme tudása gyarapítása miatt jött egyetemre és választotta a szakját – ez generális minta (lásd erről a tanár-szakos hallgatók esetében: Jancsák, 2014). Viszonylag jelentősek a családi, iskolai hatások, amit inkább a joghallgatók jeleztek – ez megfelel más kutatások eredményeinek is (Fónai 2010a, 2010c, Kovács 2014). A mintabeli tanár-szakos hallgatók kevésbé említették a családi példa követését, mint ahogy azt az országos DPR kutatások eredményei mutatják, a „családi példa" (azaz van-e a családban jogász vagy tanár) és a szülők tanácsának a megfogadása között is összefüggés van. Végül, az is igen fontos, hogy a válaszoló hallgatók számára kevésbé vonzó az, hogy még nem kell dolgozniuk, azaz nem „életforma-szerűen" egyetemisták, kitolva a kamaszkort.

3.4. Akadémiai tevékenység és beágyazottság

„Akadémiai tevékenység" alatt a szűkebben vett curriculáris feladatokon, hallgatói kötelezettségeken túlmutató aktivitást értem (4. táblázat). Ezek egy része szorosabban összefügg az egyetemi tanulmányokkal (ösztöndíjak), más része túlmutat az egyetem falain (magántanítvány), más részük pedig az egyetemi lét, a hallgatói lét egyre természetesebb kellékévé válik (önéletrajz), illetve a diploma feltétele (nyelvvizsga). Leginkább „akadémiai" tevékenységnek a kutatócsoporti munka, a TDK és a tehetséggondozó programi tagság tűnik.

A szignifikáns különbségek területei alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a tanár-szakos hallgatók lehetőségei az elérhető hallgatói jövedelmek esetében jobbak a

joghallgatókénál, amit részben az alacsonyabb státuszú családokból érkező tanár-szakos hallgatók kényszer reakciójaként is értelmezhetünk. Az előnyöket a joghallgatók felsőfokú nyelvvizsgája jelzi.
Az inkább „akadémiai" tevékenységek esetében nincsenek szignifikáns különbségek, ugyanakkor a kutatócsoportba való bekapcsolódás lehetősége és az OTDK dolgozat valamelyes joghallgatói előnyt jelez, azaz a formális intézményi lehetőségekkel inkább a joghallgatók élnek, ami az intézményi beágyazottsággal és a diszciplináris szocializációval is magyarázható

4. táblázat: Igazak-e rád az állítások (%)

	Joghallgatók	**Tanár-szakos hallgatók**	**Szignifikancia**
részesültem tanulmányi ösztöndíjban	31,4	61,6	0,000
van magántanítványom	18,9	41,6	0,002
van magyar nyelvű szakmai életrajzom	22,9	41,8	0,015
van felsőfokú nyelvvizsgám	28,0	13,8	0,026
bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba	20,8	11,9	0,098
részesültem köztársasági ösztöndíjban	2,0	7,3	0,169
van OTDK dolgozatom	7,5	3,2	0,188
van középfokú nyelvvizsgám	65,3	71,8	0,255
tagja vagyok tehetséggondozó programnak	8,7	12,8	0,328
van demonstrátori megbízásom	7,7	5,5	0,402

	Joghallgatók	Tanár-szakos hallgatók	Szignifikancia
előadtam OTDK konferencián	10,0	12,7	0,416
van legalább egy publikációm	6,3	8,8	0,421
van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom	20,4	21,1	0,547

Módosul a kép, ha az intézményi hatások közül bekapcsoljuk az informális intézményi társadalmi tőkeként felfogható kapcsolatokat az oktatókkal (5. táblázat). E területeken a tanár-szakos hallgatók vannak előnyben, intenzívebb a kapcsolatuk a tanáraikkal, ez a kapcsolat túlmegy a formális oktató – hallgató kapcsolatokon (Bocsi 2013, Pusztai 2011). Ezt két dolog magyarázhatja: az alacsonyabb státuszú családokból érkező tanár-szakos hallgatók, akik számára az akadémiai közeg idegenebb, mint a joghallgatók számára, támogatást, segítséget keresnek és várnak tanáraiktól. A képzés konvencióit erősebben érvényesítő jogi oktatásban a formális elemek súlya, a hierarchia szerepe nagyobb, a diszciplináris szocializációban az indirekt szakmai szocializáció nagyobb teret kap. Az informális intézményi tőkével való élés lehetősége azt eredményezi, hogy a tanár-szakos hallgatók az akadémiai tevékenységek területein is jól szerepelnek (TDK, idegen nyelvű önéletrajz, publikáció, köztársasági ösztöndíj). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a különböző tőkék (anyagi, kulturális, társadalmi) kiegyenlíthetik egymás hatását, jelen esetben a lényeges származásbeli különbségeket, vagy a diszciplináris szocializáció eltéréseit, az egyetemi életút és karrier egyenlőtlenségeit.

5. táblázat: Mennyire jellemző, hogy van olyan tanárod, akivel tudsz beszélni…(%)

	Joghallgatók	Tanár-szakos hallgatók	Szignifikancia
rendszeres e-mail kapcsolat	15,4	34,4	0,007
más témákról is	30,2	47,6	0,023
tananyagról, tudományos kérdésekről	44,6	56,0	0,106
figyel a pályafutásod alakulására	21,6	32,3	0,108
szépirodalomról, művészetekről	22,2	32,0	0,126
jövőbeli tervekről	34,0	44,7	0,130
közéleti kérdésekről	28,3	38,1	0,140
magánéleti problémákról	13,7	12,0	0,464

4. ÖSSZEGZÉS

A joghallgatók és a tanár-szakos hallgatók pályaképét alakító tényezők és folyamatok elemzése alapján megfogalmazható, hogy a két hallgatói csoport társadalmi háttere között szignifikáns különbség érvényesül, ami részben magyarázza a szakok eltérő presztízsét is. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a kapcsolat nem determinisztikus és egyszerű okozati, hisz nem az egyes szakok hallgatói kompozíciója alakítja a szakok presztízsét. A pedagógus szakma helyzetére megfogalmazott állítások rangsorolása a nemzetközi összehasonlító kutatásban arra is rámutatott, hogy a rangsorokat a tradicionális értelmiségi minták is alakíthatják.

Ugyancsak igazolódott a szakok választására megfogalmazódott hipotézis is, hisz a joghallgatók választásai sokkal inkább materiálisak, míg ezek a motívumok kevésbé hatottak a tanár-szakos hallgatók pályaválasztására, és mindkét hallgatói csoportot leginkább a tudása gyarapítása vonzotta az egyetemre. A joghallgatók erősebb akadémiai beágyazódására vonatkozó hipotézis azonban nem igazolódott, a tanár-szakos hallgatók az intézményi informális társadalmi tőke révén hatékonyan képesek csökkenteni hátrányaikat, ami egyetemi teljesítményük javulását is eredményezi.

HIVATKOZÁSOK

Andorka R. (1977): *Bevezetés a szociológiába.* Budapest: Osiris Kiadó.

Bocsi V. (2013): *Az idő a campusokon.* Szeged: Belvedere Meridionale.

Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. in. Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker, 406-417. old.

Flóra, G. & Szilágyi, Gy. (2012): Hungarian Minority Educational Policies and

Fónai M. & Á. Dusa & M. Chovancova & M. Chrost & A. Królikowska & B. Topij-Stempinska (2014): The prestige and social construction of the teacher profession in three countries. In: Pusztai, G. & Engler, Á. (eds): *Comparative Resaerch on Teacher Education.* Ružomberok: Katolickej Univerzizy v Ružomberku.

Fónai M. & Barta A. & Gyüre A. & Pénzes F. (2014): A joghallgatók rekrutációja és professzió-képének néhány eleme. Pro Futuro 2. 11-37. old.

Fónai M. (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovizt J. T. (szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban.* Budapest: Neveléstudományi Egyesület, 49-65. old.

Fónai M. (2010a): Hallgatók professzió-képének elemei. In: Kozma T. & Perjés I. (szerk): *Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás.* Budapest: Aula Kiadó, 227-246. old.

Fónai M. (2010b): Tanárok: diplomás szakemberek, és/ vagy értelmiségiek? In: Buda A. & Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek.* VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 77-89. old.

Fónai M. (2010c): A jogi-és igazgatási képzési területen végzettek elhelyezkedésének presztízs-szempontjai. In: Garai O. & Horváth T. & Kiss L. & Szép L. & Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 227-244. old.

Fónai M. (2013): Az intézményi habitus eltérései és a karok státusza. In: Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. II. kötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori iskola. 237-247. old.

Fónai M. (2014): *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* Debrecen: Debreceni Egyetem Állam és Jogtudományi Kar – DELA Könyvkiadó Kft.

Fónai Mihály (2012b): Tanár-szakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionalizálódás esete? In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 109-128. old.

Fónai, M. & Kiss, J.: The interrelation of work-value preferences and students' image of profession. *Hungarian Educational Research Journal,* 3 (1). 1-17. old.

Fónai, M. (2012a): The Relationship Between Socio-economic Status and Educational Progress. In: Kozma, T. & Bernáth, K. (ed): *Higher Education in the Romania – Hungary Cross-Border Area*. Oradea - Debrecen: Partium Press–CHERD, 13-32. old.

Gáti A. (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O. & Horváth T. & Kiss L. & Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2010.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 155-175. old.

Hargreaves, L. (2009): The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In: L.J. Saha & A.G. Dworkin (eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teachin*g. Springer Science + Business Media LLC, 25217-229. old.

Hurtado, Sylvia (2007): The Study of College Impact. In: Gumport, Patricia J. (ed.): *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context*s. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 94–113. old.

Ingersoll, R. – Merril, E. (2011): The Status of Teaching as a Profession. In: J. Ballantine & J. Spade (eds.): *School and Society: A Sociological Approach to Education.* 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publlications. 185-198. old.

Jancsák Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanárairól. Szeged: Belvedere Meridionale. 201-215. old.

Kiss L. (2011): „Alacsony státuszú" szakok az alapképzésben. In: Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2011.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 67-91. old.

Kiss P. (2010): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Garai O. & Horváth T. & Kiss L. & Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2010.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105-129. old.

Kovács Edina (2014): Kik maradnak, miért maradnak? A partiumi tanár szakos hallgatók elkötelezettségét befolyásoló tényezők. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanárairól. Szeged: Belvedere Meridionale. 179-200. old.

Léderer P. (szerk.) (1977): *Foglalkozások presztízse.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Mare, R. D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, Vol. 46. 72-87. old.

Márton S. (2013): *Egy tehetséggondozó program hallgatóinak rekrutációja és professzió-képe a program első szakaszában*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program, kéziratban.

Molnár P. (1989): *A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósulásának feltételei hátrányos társadalmi helyzetű fiataloknál.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Opportunities in Bihor County. In: Pusztai, G. & Hatos, A. & Ceglédi, T. (ed): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region.* Debrecen: Center

for Higher Education Research and Development – Hungary University of Debrecen. 45-62. old.

Pusztai G. (2011): *Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai G. – Fónai M. (2012): Assymetric Students' Relations and Deprofessionalization. The Case of Teacher Training. In: Pusztai, Gabriella – Hatos, Adrian – Ceglédi, Tímea (eds): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region.* Debrecen: Center for Higher Education Research and Development – Hungary University of Debrecen, 114-133. old.

Róbert P. (1986): *Származás és mobilitás (Műhelytanulmány). Rétegződés-modell vizsgálat VII.* Budapest: Társadalomtudományi Intézet.

Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 2000/I. 79-94. old.

Szabó L. (2011): A foglalkozások – különösen a katonai hivatás – presztízsének szociológiai vonásairól. *Nemzet és Biztonság.* 2. 58-72. old.

Székelyi M. – Csepeli Gy. – Örkény A. – Szabados T. (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó

Szűcs J. (1983): *Vázlat Európa három történeti régiójáról.* Budapest: Magvető Kiadó.

Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition.* The University of Chicago Press, Chicago-London.

Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésre vonatkozó hallgatói értékstruktúra.* PhD disszertáció. Budapest: Corvinus Egyetem.

Weber, M. (1987): Rendek és osztályok. In: *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai. I.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 303–308. old.

Mellékletek

M1.táblázat: Mennyire fontos az, hogy…(négyfokozatú skálán)

	Joghallgatók	**Tanár-szakos hallgatók**	**Szignifikancia**
A munkahely jó hangulatú legyen	3,19	3,56	0,001
A munka sikerélményt nyújtson	3,16	3,54	0,001
A munka mellett a családra is jusson idő	3,35	3,70	0,002
A munka hasznos legyen a	2,85	3,30	0,002

	Joghallgatók	Tanár-szakos hallgatók	Szignifikancia
közösségnek, a társadalomnak			
Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	3,09	3,44	0,002
Olyan munka, ahol szabadon lehet dönteni arról, hogy mikor dolgozik	2,72	2,34	0,007
Az állás biztos legyen	3,27	3,59	0,008
Emberekkel lehessen találkozni	3,07	3,42	0,009
A munka teljesítményközpontú legyen	2,84	2,48	0,015
A munka érdekes legyen	3,18	3,41	0,046
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	2,98	3,18	0,132
Jó lehetőség a munkahelyi előrejutásra	3,29	3,12	0,228
A munka ne legyen megerőltető	2,66	2,57	0,483
A legtöbb döntést lehessen önállóan meghozni	2,93	2,85	0,525
Magas legyen az elérhető kereset	3,06	2,98	0,550
A munka mozgalmas és változatos legyen	3,17	3,22	0,665
A munka felelősséggel járjon	2,96	2,90	0,692
A munkahely közel legyen a lakóhelyhez	3,21	3,25	0,743
Egy csapat tagjaként dolgozhass	2,91	2,87	0,792

ABSTRACT

This study compares two widely different university courses and the elements' image of related professions in regards of the students' recruitment and motives of choosing university courses. It is based on the assumption that when students try to choose a university course, the reason behind the choice is partly the difference in status of the certain career tracks. The specific motives for high status and prestige lawyers, and law students are in connection with status, influence on others and interest enforcement, while teacher education students do not prefer these factors that much. The identities and similarities in their image of professions are created by the mutual elements of being a student. The study was based on the research of "Szaktárnet' project.

Dr. Fónai Mihály CSc,
egyetemi docens
Debreceni Egyetem
fonai.mihaly@law.unideb.hu

Hrubos Ildikó

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG KIALAKÍTÁSÁNAK MÁSODIK SZAKASZA HELYZETKÉP FÉLIDŐBEN

THE SECOND PHASE OF THE ESTABLISHMENT OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA MIDTERM PROGRESS REPORT

ABSZTRAKT

2010-ben megkezdődött az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának második, 2020-ig tartó szakasza. Ez a szakasz érkezett el félidejéhez 2015-ben, ami alkalmat adott arra, hogy az ezúttal Jerevánban tartott soros miniszteri találkozó a korábbi találkozókon tapasztaltakhoz képest részletesebb értékelést végezzen. A tanulmány röviden áttekinti a második szakasz eddigi fejleményeit, majd elemzi a 2015-ös miniszteri konferencia főbb dokumentumait. A tanulságokat összegező Jereváni kommüniké legfontosabb megállapítása, hogy a gyorsan, és előre nem látott módon változó környezetben meg kell újítani a 2020-ra megcélzott jövőképet. Új elem, hogy a felsőoktatási tanulmányok alapvető céljai között az európai polgárrá válás elősegítése mellett a globális polgárrá nevelés is megjelenik. A tanulás-tanítás minőségének, relevanciájának fokozása kapcsán külön hangsúlyt kap a digitális technikák elterjesztése. A felsőoktatás befogadóbbá tételének szempontjai között pedig helyet kap a konfliktus régiókból érkező hallgatók és tanárok mobilitásának támogatása, miközben segíteni kell, hogy hazatérhessenek, amint azt a helyzet megengedi.

1. BEVEZETÉS

A 2015-ös év valószínűleg kiemelt dátum lesz az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozásának történetében. Az 1999-ben meghirdetett nagyszabású európai felsőoktatási reform, az ún. Bologna-folyamat már a második tíz éves szakaszában tart, és éppen ebben az évben vált esedékessé a „félidős” számvetés. Jelentős dokumentumok, szakértői elemzések születtek ebből az alkalomból. A tanulmány ezek alapján tekinti át és értelmezi a reform folyamat jelenlegi állását, az időbeli változásokra, a trendekre, a hangsúlyeltolódásokra koncentrál.

Először a legfontosabb hivatalos dokumentum sorozatot, a rendszeres miniszteri konferenciák állásfoglalásait (kommünikéit) vizsgálja, kiemelten a 2015-es jereváni kommünikét. Ezeket a találkozókat az első évtizedben kétévente rendezték meg, majd elhatározták, hogy a továbbiakban a hároméves rendet követik. Míg a miniszteri konferenciák állásfoglalásait mindig nagy figyelem övezte, az érdekeltek, érintettek is kevésbé foglalkoztak a kapcsolt rendezvény sorozattal, a nemzetközi Bologna-fórumokkal, amelyek a más régiók, kontinensek felé való nyitás szándékát és gyakorlatát testesítik meg. Ez a tanulmány második témaköre. A harmadik rész már kifejezetten a 2015-ös évre koncentrál, az esedékes miniszteri konferencia számára készült nagyszabású hivatalos helyzetjelentés bemutatásával. Majd az ugyancsak a miniszteri konferencia előkészítésére szánt szakérői anyaggal, az ún. Trends Report sorozat 2015-ös kiadványával foglalkozik. A következtetések a rendkívül gyorsan változó, váratlan fordulatokat is felmutató környezetben zajló folyamatok néhány új elemét foglalják össze.

2. A MINISZTERI KONFERENCIÁK ÁLLÁSFOGLALÁSAI

A Bologna-adminisztráció legfőbb egyeztető és döntéshozó intézménye a folyamathoz csatlakozó országok felsőoktatásért felelős minisztereinek konferenciája. Itt történik a stratégiák kialakítása, elfogadása, az előző időszak (2 vagy 3 év) eredményeinek értékelése és a következő időszak teendőinek megvitatása, rögzítése. (Hrubos 2011) Témánk szempontjából az áttekintést a 2009-es, Leuvainben tartott konferenciával célszerű kezdeni, mivel ezen a rendezvényen került sor az első tíz év összefoglaló elemzésére és a következő, 2020-ig tartó szakasz prioritásainak rögzítésére. Ugyanis 1999-ben Bolognában tíz éves reform folyamatban gondolkodtak. Utóbb világossá vált, hogy a tervezett idő alatt legfeljebb az alapvető keretek létrehozásáig lehet eljutni, azok valódi tartalommal való kitöltése csak hosszabb időszak alatt várható. Sok fontos részletkérdés a megvalósítás, működtetés közben merült fel, és lassította a folyamatot az is, hogy időről időre új országok jelentették be csatlakozási szándékukat (1999-ben Bolognában 29 ország minisztere írta alá a szándéknyilatkozat, 2009-ben pedig már 46 ország minisztere ült a tárgyalóasztalnál). Közben nagyot változott a felsőoktatást környező világ. Nem várt gyorsasággal következett be az a folyamat, amit az egyszerűség kedvéért globalizációnak nevezünk. Észre kellett venni, hogy mire az EFT - legalább is alapvető elemeiben – kiépült, már nem is az Európán belüli együttműködés, hanem a más földrészekkel, régiókkal való kapcsolat vált a fő kérdéssé. A 2008-ban kitört pénzügyi és gazdasági világválság súlyosan érintette az európai felsőoktatást is. Kritikus kérdésként fogalmazódott meg, hogy a felsőoktatás közjószág státuszának fenntartása, az állami felelősség dominanciájának követése mennyiben tartható fenn (miközben a Bologna-reform alapvetően etatista szemléletre épült). Az EFT azonban nem engedhet fő elveiből, a felsőoktatási intézmények sokféleségéből, a

többféle misszió betöltéséből, az intézményi autonómiából, az akadémiai szabadságból, az európai értékek megőrzéséből és továbbadásából.
A leuvaini kommüniké rögzítette a fő eredményeket, amelyek arra utalnak, hogy az eredeti konkrét célkitűzések lényegében teljesültek: létrejött a három fokozatú (ún. lineáris) képzési struktúra, kiépültek az európai sztenderdek szerint működő nemzeti minőségbiztosítási rendszerek, az ECTS szerinti kreditrendszer és elterjedt az Oklevélmelléklet használata. Ugyanakkor a kitűzött célok elérése nem nevezhető teljesnek, hiszen országonként, felsőoktatási intézményenként különböző mértékben, különböző területeken vannak még nem teljesített pontok. Ezek kitöltése a következő, 2020-ig terjedő időszak feladata.
A miniszterek az alábbi prioritásokban állapodtak meg.
Most már az EFT működését illető legfontosabb kérdés a minőség fenntartása és emelése, minden tekintetben. Így kell értelmezni az intézményi diverzitást, a különböző missziók teljesítését, valamint a korábbinál hangsúlyosabban és konkrétabban a társadalom sokoldalú szolgálatát. Az első tíz évben nem sikerült kellő eredményt elérni az ún. szociális dimenzióban, a társadalmi esélyegyenlőtlenségek terén, az alulreprezentált társadalmi csoportokból származók belépési és diplomázási esélyeinek javításában, amely tekintetben most már valóban látható előrelépésekre van szükség. Bár az életen át tartó tanulás, az előzetes tanulmányok elfogadása folyamatosan terítéken volt a reform során, nem történt szintáttörés ebben az ügyben. Késlekedésben van sok EFT ország a közös alapelvek szerinti nemzeti képesítési keretrendszer bevezetésével (2012 a következő határidő!). A fiatal diplomások foglalkoztathatóságának kérdése, a hallgató centrikus oktatás, a kutatás és az innováció határozottabb összekapcsolása az oktatással nem most merült fel először, de a továbbiakban kiemelt figyelmet kell kapniuk. Viszont először jelent meg a prioritások között explicit formában a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitás globális értelmezése. Igazán figyelemre méltó, hogy éppen a mobilitás tekintetében jelölt meg egy konkrét sikerkritériumot a leuvaini kommüniké. E szerint el kell érni 2020-ra, hogy az EFT-ben fokozatot nyert hallgatók 20%-a vegyen részt tanulmányai alatt nemzetközi mobilitásban. A konkrét indikátor megadása azért fontos, mert ez az egyetlen – empirikus adatok alapján is – számon kérhető eleme a továbblépésnek. (The Bologna Process 2009)
2010-ben egy „soron kívüli" (nem a kétéves rendet követő) miniszteri konferenciára került sor, Budapest – Bécs helyszínnel. A nemzetközi pénzügyi és gazdasági válság talán legdrámaibb időszaka volt ez az európai felsőoktatás szempontjából. Az eredeti tervek szerint a Bologna-reform első tíz évének lezárása, az ünneplés lett volna a találkozó célja. Az adott körülmények között azonban nem volt helye a felszabadult, vidám európai fesztiválnak. Hallgatói demonstrációk uralták a témát Európa több országában, Bécsben pedig a belváros utcáit is. A kibocsátott nyilatkozat explicit formában szögezte le ezt, jelezve, hogy a hallgatói protestálás hátterében jórészt nem a Bologna-reform és annak következményei, hanem általánosabb társadalmi és gazdasági akut problémák álltak. Ugyanakkor a történések felhívták a figyelmet arra is, hogy az európai felsőoktatási reform kommunikációja rendkívül hiányos, gyenge,

szakszerűtlen volt a legtöbb országban. Többek között ezért nem tudta kellőképpen elnyerni a hallgatók, a tanárok, a felsőoktatási intézmények és más érdekeltek szimpátiáját, alapvető támogatását. A kommüniké – értelemszerűen – gyökeres változásra ösztönzi a folyamat minden szereplőjét ebben a tekintetben. Mivel a feszültség végül is gazdasági, finanszírozási, tandíjjal kapcsolatos kérdések körül alakult ki, a dokumentum szükségesnek látta hangsúlyozni, hogy a felsőoktatásnak továbbra is közjószágnak kell lennie, a kormányzatoknak biztosítaniuk kell az ágazat fenntartását, fejlesztését, hogy társadalmi, gazdasági misszióit teljesíthesse, a társadalom és a gazdaság motorjává válhasson (az maradhasson), ami a válságból való kilábalásnak is döntő feltétele.(Budapest – Vienna Declaration 2010)

2012-ben, immár az új, három éves rend szerint Bukarestben tartották meg a következő miniszteri konferenciát. Még mindig erős válsághelyzetben, amikor a felsőoktatás finanszírozása, a diplomás munkanélküliség témája adta a diskurzus fő vonulatát. Az új évtized, új reform-szakasz jelenlétét már abból is észre lehetett venni, hogy az előkészítő dokumentumok hosszabbak, részletekbe menőek, konkrétabbak voltak a korábbi konferenciákon megszokottaknál, a kommüniké pedig több új elemet is megjelenített. Először került a prioritások közé a hallgatói lemorzsolódás kérdése, vagyis az a cél, hogy minél rövidebb idő alatt végezzék el sikeresen tanulmányaikat. Az adott helyzetben még erősebb követelmény a hallgatói társadalmi dimenzió komolyan vétele, a hallgatói karrier- és tanulmányi tanácsadás éppen a gyorsabb és sikeresebb előrehaladás érdekében. Nagyon komoly lépés volt az a 2005-ben elfogadott ESG (A Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei) felülvizsgálatának bevállalása, tekintettel arra, hogy azt a reform talán legstabilabb elemének tekintették a résztvevők. Az intézményi kormányzás és menedzsment korszerűsítésének kérdése most először került be a prioritások közé (tekintettel arra, hogy a súlyos finanszírozási problémák adta környezetben az állami támogatásokkal való gazdálkodás ügyében új szemléletre van szükség). Bukarestben erősödött fel a képzés eredményessége és a képesítési keretrendszerek iránti figyelem, mivel több ország késlekedése akadályozza a rendszer teljes működtetését. Ez a kérdés kapcsolódik a rövidebb idejű szakképzési programok határozottabb felkarolásának ügyéhez. A Bologna-reform eredetileg úgyszólván kizárólag csak a fokozatot adó (BA/BSc, MA/MSc, PhD) képzési programokkal foglalkozott, figyelmen kívül hagyta a rövidebb idejű szakképzési, szakirányú továbbképzési programokat. A súlyos finanszírozási, foglalkoztatási helyzetben egyértelműen be kell emelni, be kell építeni azokat a felsőoktatás rendszerébe. A mindig nagy teret kapó nemzetköz hallgatói és tanári mobilitás témában most először mondta ki egy fődokumentum, hogy a földrajzai értelemben kiegyensúlyozott mobilitás támogatása a cél, mivel az aszimmetria veszélyeztetheti a fenntarthatóságot (legalább is az egyik fél részéről). Végül a kommüniké határozottan szorgalmazza, hogy induljon szisztematikus adatgyűjtés a reform több konkrét kérdésében, mivel csak a tények alapján lehet értékelni a megtett lépéseket. (Bucharest Communiqué 2012)

3. A JEREVÁNI MINISZTERI KONFERENCIA – 2015

Jerevánban ismét megnövekedett számú - immár 48 – ország miniszterei találkoztak. A tanácskozás eredményeiről kibocsátott kommüniké erős állásfoglalással vezeti be mondandóját: az EFT-nek rendkívül komoly kihívásokkal kell szembenéznie: folytatódó gazdasági és szociális válság, drámai szintű munkanélküliség, a fiatalok növekvő mértékű marginalizálódása, demográfiai változások, új típusú migráció, konfliktusok országokon belül és országok között, szélsőséges megnyilvánulások és a terrorizmus megjelenése. Eközben növekszik a hallgatói és tanári mobilitás, gyorsan fejlődik a tudás és a technológia, aminek nagy hatása van a társadalomra és a gazdaságra, és egyre erősebb a szerepe a felsőoktatás és kutatás átalakulásában.
Ebből következik a legfontosabb megállapítás: a gyorsan, és előre nem látott módon változó környezetben meg kell újítani a 2020-ra megcélzott jövőképet. Az általános tételek megfogalmazásánál új elem, hogy a felsőoktatási tanulmányok alapvető feladatai között az európai polgárrá válás elősegítése mellett a globális polgárrá nevelés is megjelenik. A prioritások sorában első helyen szerepel, hogy az oktatás, a tanulás és a kutatás kapcsolatát a képzés minden szintjén erősíteni kell, a kreativitás, az innováció és a vállalkozói szemlélet hassa át a felsőoktatási tevékenység egészét. A foglalkoztathatóság folyamatosan vita tárgyát képező kérdésében most még egyértelműbben fogalmazódik meg a feladat: a hallgatókat az azonnali munkaerő-piaci kilépésre és az egész életpályán történő mozgásra egyaránt fel kell készíteni, amit csak a munkaadók és a felsőoktatási intézmények korábbinál szervesebb együttműködésével lehet megvalósítani. A tanulás-tanítás minőségének, relevanciájának fokozása kapcsán külön hangsúlyt kap a digitális technikák elterjesztése. A felsőoktatás befogadóbbá válásának szempontjai között pedig új elemként szerepel a konfliktus régiókból érkező hallgatók és tanárok mobilitásának támogatása, miközben segíteni kell, hogy hazatérhessenek, amint azt a helyzet megengedi.
A korábbiaknál határozottabb hangot üt meg a kommüniké, amikor kijelenti, hogy azokat a strukturális reformokat, amelyekben megállapodtak, ténylegesen be kell vezetni. Ezt a kézenfekvő követelményt nem minden ország tartja be, ami aláássa az egész EFT működését és hitelességét. Főleg a mobilitás során külföldön szerzett kreditek és a megelőző tanulmányok beszámítása körül tapasztalhatók ilyen jelenségek. A konkrét kötelezettség vállalások között figyelemre méltó, hogy a rövid tanidejű képzéseknek az EFT képesítési keretrendszerébe való beemelése (ott, ahol ez eddig még nem történet meg) első helyen áll, továbbá a már régebben várt vállalás az első fokozat helyzetének rendezéséről. Ugyanis a többfokozatú képzési rendszer nagy tehertétele lényegében kezdettől fogva, hogy a BA/BSc fokozat munkaerő-piaci státusza nem világos. Többnyire még a közfoglalkoztatottak esetében sem tisztázták ezt a kormányzatok. Most felvállalják, hogy a munkáltatókat arra ösztönzik, hogy

minden felsőoktatási képesítést (beleértve az első fokozatot is) értelemszerűen vegyenek figyelembe.

A jereváni miniszteri konferencia jelentős eredménye, hogy elfogadták az ESG dokumentum átdolgozott változatát, amely megerősítette a hallgatók és a munkaadók szerepét a minőségbiztosítás folyamatában, továbbá lehetővé tette szakmák szerint eltérő rendszerek működtetését.(Jereváni Kommüniké 2015)

4. A NEMZETKÖZI BOLOGNA-FÓRUMOK HANGJA

Amint a fentiekben láttuk, a Bologna-reform első tíz évét áttekintő 2009-es leuvaini miniszteri konferencián kerül először a kiemelt témák közé az Európán kívüli régiók, földrészek felé való nyitás. Ennek kapcsán rendezték meg a konferencia után az első nemzetközi Bologna-fórumot (Bologna Policy Forum). Azóta hagyományossá vált ez a kapcsolt rendezvény, amelyre a világ minden tájáról érkeznek kormányzati képviselők, szakpolitikusok, felsőoktatási vezetők, felsőoktatási intézmények és civil szervezetek képviselői, és természetesen részt vesznek a rendezvényen a soros EFT Miniszteri Konferencia résztvevői.
A nagy nemzetközi érdeklődés várható volt. Az európai felsőoktatási reform Európára irányította a figyelmet, hiszen az ezredforduló körül a világ minden régiójában gondokkal küzdött a felsőoktatás, és minden érintett, érdekelt tanulni akart az egyedülálló európai vállalkozásból. A folyamat kifejezetten növelte az európai felsőoktatási presztízsét és ismertségét. Mondhatni, hogy külső megítélése messze jobb volt, mint az Európán belüli.
A Fórum témája értelemszerűen az volt, hogyan lehetne az EFT-n belül már létrejött együttműködési formákat kiterjeszteni más régiókra. Így a diplomák kölcsönös elfogadása, a képesítési keretrendszerek létrehozása és összehangolása, hallgatói és tanári mobilitás, nemzetközi kutatási programok, mint megfontolandó együttműködési területek egyaránt napirendre kerültek. Fontos eredmény, hogy megállapodtak a nemzetközi cserék alapelveiben: az akadémiai értékek követése, kiegyensúlyozott mobilitás, fair és minden fél számára gyümölcsöző „agy-körforgás”! (Statement 2009)
A második, Bécsben tartott fórum (2010) a miniszteri konferenciát övező feszült körülmények között zajlott. Nem véletlen, hogy a napirenden szereplő nemzetközi együttműködés témájában elsősorban a még teljesen hiányzó hallgatói együttműködés megvalósítása kiemelt helyet kapott. A mindenkit érintő gazdasági válság felsőoktatásra való hatása, a káros hatások kivédésének lehetősége ugyancsak alapvető téma volt. Döntöttek a fórum intézményesülésének elkezdéséről, az országonkénti kapcsolattartó személyek delegálásáról. (Bologna Policy Forum 2010)
2012-ben, Bukarestben már érződött a feszesebb és professzionálisabb munka, működésbe lépett a nemzeti képviselők rendszere. Ennek a fórumnak az állásfoglalása – új elemként - szisztematikusan használja a globális jelzőt a nemzetközi helyett. A

fórum igen ambiciózus általánosabb célt fogalmazott meg. Először is jobban meg kell érteni az EFT modelljét, el kell indítani az EFT és az azon kívüli országok együttműködését. Ez alapozhatja meg más regionális felsőoktatási térségek, vagy a globális felsőoktatási térség létrehozását. (Statement 2012)
A 2015-ös, jereváni fórum az előzményekre építve lépett tovább konkrét területeken is. A kibocsátott állásfoglalás jelzi, hogy a tervezett együttműködési formák közül már több területen megkezdődött a tényleges munka, így a Közel-Kelet, Észak-Afrika és Ázsia partnerszervezete esetében. Ezt tovább kell erősíteni, főleg az Európával határos régiók vonatkozásában. A felsőoktatás ugyanis segíthet a problémák leküzdésében a szélsőséges jelenségek és a radikalizálódó társadalmak korszakában. A következő időszakra konkrét prioritásokat fogalmaztak meg a résztvevők: a nemzeti képesítési keretrendszerek, a minőségbiztosítás, a képzettségek kölcsönös elismerése és a kreditrendszer bevezetetése a főbb pontok – követve az eredeti EFT irányelveket. Az Európai Minőségbiztosítási Regiszter (EQAR) felajánlása a környező régióknak ígéretes lépés, hiszen a nagy tapasztalatokkal rendelkező, magas presztízsű független minőségbiztosítási szervezetek felkérése segítheti a gyors előrelépést az igénylő országoknak, akik ezzel „lerövidíthetnék" az Európában ez ügyben megtett hosszú utat. (Statement 2015)

5. HELYZETKÉP 2015-BEN

A miniszteri konferenciák munkáját különböző átfogó jelentések, elemzések alapozzák meg. A fődokumentum a megelőző két éves időszakban megtett lépéseket, az elért eredményeket összefoglaló helyzetkép. 2003 – 2009 között Stocktaking Report elnevezéssel jelentek meg ezek a kiadványok, majd pedig 2012-ben és 2015–ben Bologna Process Implementation Report címmel, utalva arra, hogy már a reform új, második szakaszáról van szó. Ezek a dokumentumok elsősorban az országjelentések alapján készülnek, amelyeket a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-up Group), a reformfolyamat végrehajtó testültének irányelvei alapján állítanak össze a résztvevő országok illetékes kormányzati szervei. Az időben egymást követő anyagok egyre tartalmasabbak, szakszerűbbek, strukturáltabbak és minden tekintetben gazdagabbak lettek. Ez tényleges tanulási folyamatot jelez, azt, hogy pl. a fogalmak tisztázása, az összehasonlítható adatgyűjtések beindítása tekintetében fokozatosan csiszolódik az EFT szintű irányítás gyakorlata. Az érintett kérdéskörök már korábban sztenderddé váltak, az eredeti Bologna-alapelveket követik, mivel éppen azok teljesítését, a teljesítés elterjedtségét kívánják megállapítani a jelentések, de ez nem jelenti azt, hogy ne bővülhetnének. A miniszteri konferenciák szinte mindig megfogalmazzák a kívánságaikat a további bevonandó kérdésekre, vagy egyes kérdések mélyebb vizsgálatára, az azokra vonatkozó adatgyűjtések, elemzések elvégzésére. A bővülés a dokumentumok méretében is tükröződik: a 2009-es 144 oldalas, a 2012-es 224 oldalas, a 2015-ös pedig már 304 oldal terjedelmű.

A tehát információkban minden eddiginél gazdagabb és hosszabb 2015-os jelentés követi a sztenderd szerkezetet, de ki is terjeszti a témák körét. A következő fő tématerületekkel foglalkozik: a fokozatok, végzettségek rendszere, a képzési reform sajátos eszközei (képesítési keretrendszer, oklevélmelléklet, ECTS típusú kreditrendszer), a minőségbiztosítás, a szociális dimenzió, az életen át tartó tanulás, a képzés eredményessége és a foglalkoztathatóság, a nemzetköziesedés és a mobilitás.
A reform szíve-lelke kezdettő fogva a fokozatok, végzettségek rendszerének összehangolása volt, ezért ennek megvalósítása mindig az indító téma. A 2015-ös dokumentum a részletes adatok alapján megállapítja, hogy bár a képzési struktúra átalakítása lényegében mindenütt megtörtént vagy folyamatban van, a tényleges megvalósítás igen különböző gyakorlatokat eredményezett, és – most már hosszabb futamidőt is áttekintve - az is kiderül, hogy a különbözőség stabilizálódott, stabilizálódik. A három fokozat megszerzésének ECTS követelményei, időbeli hossza jelentős eltéréseket mutat, egyes országokban explicit formában megjelenik az akadémiai és a professzionális programok megkülönböztetése, máshol nincs ilyen dualitás. A rövid szakképzési programok rendszerbeli státusza változó, de a fő trend azok beépítése a fokozatok rendszerébe. A különböző ciklusok közötti átmenetek feltételei, a továbblépni kívánók aránya más és más (pl. az első ciklus után a másodikba továbblépők aránya egyes országokban 25% alatt van, másokban 75 % felett alakul), ami jelzi a különböző fokozatok eltérő társadalmi elfogadottságát.
A helyzetképből – jelen sorok írójának saját érdeklődését követve – álljon itt még két téma.
A foglalkoztathatóság, a munkaerő-piaci pozíció erőteljesen foglalkoztatja az EFT-t, főleg a válság bekövetkezése óta, amely súlyosan érintette a térség fiatal diplomásait. Az Implementation Report szerint bár a munkanélküliség elkerülése tekintetében továbbra is előnyben vannak a diplomások az alacsonyabb kvalifikáltsággal rendelkezőkkel szemben, a kedvezőtlen társadalmi helyzetből érkezőket sokkal erősebben sújtotta a válság (nagyobb a munkanélküliségi arány, jövedelmi előnyük szinte eltűnt, a túlképzettségi ráta nőtt 2010-2013-ban). Az EFT országok között minden tekintetben igen nagyok a különbségek a fiatal diplomások foglalkoztatásának biztonságát illetően. A felsőoktatási intézmények szerepe, felelőssége is megnövekedett ebben a tekintetben. Már a Bologna-reform kezdetekor – explicit formában ugyan nem megfogalmazott - cél volt, hogy a fiatalok minél gyorsabban haladjanak át a felsőoktatási rendszeren, adjanak helyet a következő évjáratoknak, mivel ezzel az egész rendszer hatékonysága növekszik (már csak finanszírozási szempontból is). Az első fokozat elvileg egységes beépítése - a korábbi ún. duális típusú, egyciklusú rendszerbe -, mint legfőbb újítás is azt a célt szolgálta, hogy rövid idő (tipikusan 3 év) alatt juthasson felsőoktatási végzettséghez az egyre nagyobb létszámú hallgatóság. A reform második szakaszának közepén időszerűvé és a válság következtében sürgetővé vált a téma újragondolása. A felsőoktatásban való bennmaradás támogatása, az előírt leggyorsabb idő alatt való végzés, a lemorzsolódás csökkentése a dokumentum egyik új fejezete lett. Nagyszabású adatgyűjtést kezdeményezett erről a Nemzetközi Bologna Csoport. Nyilvánvalóan nem egyszerű

megfelelő fogalmakat, vizsgálati módszereket találni a kérdés szisztematikus feltárására, hiszen maga a Bologna-rendszer ösztönözte kezdetektől fogva a képzés rugalmasságát, a különböző képzési programok, képzési formák, az intézmények közötti átjárást, a tanulmányok megszakíthatóságát, folytathatóságát, az előtanulmányok beszámíthatóságát. Valójában csak rendszeres kohorszvizsgálatokkal lehetne feltárni a tényleges helyzetet. Erre kevés országban van folyamatosan működő, kiépített rendszer. Más, ennél egyszerűbben megvalósítható, az intézményi hallgatói statisztikákból levezethető módszert alkalmaznak abban a 17 országban, ahonnan sikerült adatokat kapni. Eszerint a tanulmányikat az előírt időben elvégző hallgatók aránya igen különböző, 48-88% között alakul, és nyilván nem tudhatjuk meg ezekből az adatokból, hogy milyen gazdasági, társadalmi, az oktatási rendszerből adódó, vagy egyszerűen az intézményi nyilvántartás sajátosságaiból levezethető okai vannak az adott helyzetnek.

Bár egyszerűbbnek látszik a Bologna-reform kiemelt céljának, a hallgatói és tanári nemzetközi mobilitásnak, valamint a nemzetköziesedésnek a vizsgálata, az idő előre haladtával inkább gyarapodnak az értelmezési problémák, semmint fogynának (a vizsgálódás eredetileg az EFT-n belüli mobilitásra irányult, ma, a gyors globalizálódás korában már nem lehet itt megállni). Az Implementation Report bőséges tényadattal támasztja alá a helyzetképet, amelyről összegezően annyit lehet megállapítani, hogy bár 2012 óta csekély mértékben növekedett a hallgatói mobilitás, még most is csak a hallgatók kis része tapasztalja meg ezt az élményt. A különböző irányú és típusú mobilitási formákban az EFT országok túlnyomó többségében 5% alatti a mobilitási arány. Annak korrekt előrejelzését, hogy vajon van-e esély a 2020-ra bevállalt 20% elérésére akadályozza, hogy sok országban még mindig nincs megfelelő, összehasonlítható adatgyűjtési rendszer ebben a témában. A nemzetköziesedést illetően a legtöbb ország elvileg támogatja ezt a törekvést, de több mint felük nem rendelkezik átfogó stratégiával és nincsenek gyakorlati intézkedések. Az egyes felsőoktatási intézményeknek sok esetben ugyancsak nincs megfogalmazott stratégiájuk, miközben egyre inkább támogatják a nemzetköziesedés területét érintő különböző tevékenységeket, a közös képzési programokat, a távolabbi régiókat is megcélzó tömeges nyitott online képzési programokat indító (Massive Open Online Courses - MOOCs) vállalkozásokat, a határon túli együttműködéseket.

Az Implementation Report 2015 igen nagy értéke az általa hordozott információk hatalmas tömege. Országsoros adatokat kapunk a felvállalt nagyon széles témakörben, elvileg teljeskörű adatgyűjtés alapján (ezt nem minden téma esetében sikerült elérni, mivel egyes országokban még nem történt meg az EFT-vel harmonizált adatgyűjtés bevezetése). A kötet egyrészt átfogó képet ad a térség egészéről, másrészt alapot arra, hogy egy-egy országot, vagy országok egy csoportját lehessen elemezni, továbbá helyzetét a térség egészének kontextusában is értelmezni. A Report alapvetően leíró jellegű, nem elemzi az egyes országokban érvényesülő, a felsőoktatást körülvevő társadalmi, gazdasági, politikai környezetet. Azt átengedi a kutatóknak, szakpolitikusoknak. (The European Higher Education Area 2015)

6. A FŐ TRENDEK ÉRTÉKELÉSE A "FÉLIDŐ" SZEMPONTJÁBÓL

Az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) a Bologna-reform egyik fő motorja vállalt küldetését követve az intézményi szintet tekinti vizsgálódása tárgyának, mégpedig elsősorban az akadémiai értékek sorsa szempontjából. A miniszteri konferenciák számára rendszeresen készítenek elemző, értékelő anyagokat, amelyek közül a legfontosabb a Trends sorozat. A tagintézményeket és más szakértői testületeket keresnek meg kérdőívükkel, amelyekben dominánsa véleménykérdések vannak. Ezek a folyamatokra, az időbeli változásokra, a trendekre vonatkoznak. A legutóbbi 2010-ben készült és a Bologna-folyamat első tíz évét tekintette át, a Trends 2015 pedig az azóta eltelt öt évet, amely címében jelzi a fókuszában álló fő témát: Tanulás és tanítás az európai egyetemeken. Rendkívül széles spektrumban vizsgálja a témát, amelyből a jelent tanulmány mondanivalója szempontjából legfontosabbak az alábbiak.
Az európai és a nemzeti szakpolitikákat elemezve megállapítja, hogy az Európai Unió (EU) kezdeményező szándéka több tekintetben erősödött az elmúl 5 évben, miközben a felsőoktatás továbbra is nemzeti felelősség. A tagországok pedig igen aktívak voltak (pontosabban kényszerültek azok lenni az igen nehéz és változó környezetben). Sokféle dinamikus reform zajlott le, amelyek közül kiemelkednek a finanszírozási reformok (a magánfinanszírozás fokozottabb bevonása, tandíj rendszer, az intézmények működésének hatékonysága, a támogatások koncentrálása a kiváló egyetemekre, regionális együttműködések, intézményi integrációk). Ezek a reformok azonban fragmentált jellegűek, az országok egyre individuálisabban lépnek a nemzeti tradíciókra hivatkozva, miközben az EU és az EFT kifelé azt próbálja demonstrálni, hogy van saját politikája. (Többek között ebből is adódik, hogy az akadémiai mobilitás aszimmetrikus jellegűvé vált.
Ma már egyértelműen leszögezhető, hogy a többfokozatú képzési rendszer bevezetése túl gyorsan és nem elég végiggondoltan történt. Eredeti céljaival ellentétben nem kellően rugalmas (főleg a BA/BSc fokozat esetében). A nemzeti képesítési keretrendszerek harmonizált kiépítése és bevezetése lassan és nehezen megy, és máris látszik, hogy nem elég rugalmas. A következő években tehát az EFT-nek (az EU-nak) kell átvenni a kezdeményezést, meg kell alkotnia a jövőre vonatkozó közös európai tervet. Ebben kezelni kell azt a megállíthatatlan folyamatot, hogy a felsőoktatás egyre üzletiesebbé válik, a magán és a közösségi fogalom közötti különbség elmosódik. (Sursock 2015)

7. KÖVETKEZTETÉSEK

Az Európai Felsőoktatási Térség utóbbi öt éve folyamatos, gyors, és előre nem látható változásokat felmutató környezetben működik, és a továbbiakban is az új helyzetekhez való állandó alkalmazkodásra kell felkészülnie. A legnagyobb hatású környezeti változás a globalizálódás és az erőforrásokért való erősödő verseny volt. A világban

általánosan érvényesülő jelenség, a régiók, országok közötti, valamint az országokon belüli társadalmi, gazdasági különbségek növekedése megfigyelhető a felsőoktatásban területén is. Ennek hatására az egyes országok nagy dilemmája, hogy az esélyegyenlőség segítésének elvét kövessék, vagy pedig a kiváló teljesítmény ösztönzését, támogatását tartsák szem előtt. Ez utóbbi áll most győzelemre, mivel ezt erősítik a globális impulzusok.

Az EFT egyik alapelve, szemlélete szerint a felsőoktatás közjó. Most tudomásul kell venni, hogy az üzleti világ törvényszerűségei erősen behatolnak a felsőoktatásba.

Az EU és a nemzetállamok kapcsolatának kérdése, a befolyás, a dominancia körüli vita jó illusztrációja a Bologna-reform sorsa. Mi több, itt még megjelenik az az elem is, hogy míg az EU és a tagállamok viszonya jogilag szabályozott, addig az EFT-hez csatlakozott országok konkrét lépései csak szándéknyilatkozaton alapulnak, jogi következmények nélkül, továbbá az országok köre jóval heterogénebb, mint az EU-tagoké. Az európai felsőoktatási reform országonként sokféle konkrét formában történt megvalósítása azután éppen a rugalmasság, az együttműködés, a mobilitás „akadálymentessége” ellen hat.

HIVATKOZÁSOK

Budapest – Vienna Declaration on the European Higher Edication Area, March 12, 2010 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/budapest-vienna_declaration.pdf

Bucharest Communique (2012) Making the Most of Our Potential: Consolidating of the European Higher Education Area http://www.ehea.info/uploads/%281%29/bucharest%20communique%202012%281%29.pdf

Hrubos Ildikó (2010): Bologna folytatódik. Educatio. XIX. évf. 2010/1. szám. 19-33. old. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=78

Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. Educatio. XX. évf. 2011/4. szám. 498-508. old. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=86

Jereváni Kommuniké 2015 http://www.tka.hu/hir/3328/jerevani-kommunike

Statement by the Bologna Policy Forum 2009 http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bologna_Policy_Forum_Statement_29April2009.pdf

Sursock, A. (2015): Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association. 133 p. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web

The Bologna Process 2020- (2009) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuvain and Louvain –la –Neuve, 28-29 April 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communiqu%C3%A9_april_2009.pdf

The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report. European Commission/EACEA/Euridice, 2015. 304 p. http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/132824.pdf
Bologna Policy Forum Statement Vienna, March 12, 2010 http://www.almamater.ro/docs/2010/mar/Vienna_BPF_Statement.
Statement of the Third Bologna Policy Forum Bucharest, April 27th, 2012 http://www.ehea.info/uploads/documents/bpf%20statement_27042012_with%20additional%20event.pdfhttp://www.ehea.info/uploads/documents/bpf%20statement_27042012_with%20additional%20event.pdf
Statement of the Fourth Bologna Policy Forum. Yerevan, 14-15 May 2015 http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/FourthBolognaPolicyForumStatement.pdf

Az internetes hivatkozások utolsó letöltése: 2016. január 12.

ABSTRACT

In 2010 the second phase of the establishment of the European Higher Education Area commenced, that will last until 2020. This phase reached its midpoint in 2015, which provided an opportunity for the ministerial conference, this time organized in Yerevan, to perform a more detailed evaluation in comparison with what we had experienced at their previous EHEA conferences. The paper briefly reviews the developments of the second phase so far, and then analyzes the main documents of the 2015 ministerial conference. The most important conclusion of the Yerevan communiqué, which summarizes the lessons learnt, is that in the fast and unpredictably changing environment the vision targeted for 2020 needs to be renewed. A new element is that in addition to the facilitation of becoming a European citizen, educating for being a global citizen has also appeared as one of the fundamental goals of higher education. In connection with enhancing the quality and relevance of learning and teaching, the spreading of digital technologies was particularly emphasized. Among the aspects of making higher education more inclusive, providing mobility opportunities for students and staff from conflict areas is very important, while working to make it possible for them to return home once conditions allow.

Hrubos Ildikó (CSc)
professor emeritus
Budapesti Corvinus Egyetem
ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Polónyi István

A FELSŐOKTATÁS GAZDASÁGI ÉRTÉKEI[127]

THE ECONOMIC VALUE OF HIGHER EDUCATION

ABSZTRAKT

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a hazai felsőoktatásnak milyen gazdasági értékekeit lehet azonosítani. Az oktatás és így a felsőoktatás is jelentős egyéni és társadalmi hasznokkal rendelkezik, ezeket a hasznokat tekintjük a felsőoktatás gazdasági értékeinek.
A tanulmány először áttekinti az oktatás, s benne a felsőoktatás egyéni hasznait érintő teóriákat. Ezt követően a hazai felsőoktatás egyéni hasznait veszi számba a diplomások bérelőnyétől a felsőoktatás belső megtérülési rátájáig.
Ezután a dolgozat a felsőoktatás társadalmi hasznaival foglalkozó elméleteket mutatja be röviden. Majd a hazai felsőoktatás ezen társadalmi hozamait elemzi. Ezek: a felsőfokú iskolázottságnak a gazdasági fejlettséggel, az innovációs teljesítménnyel valamint, a munkaerő-piaci sikeresség jellemzőivel (foglalkoztatottság és munkanélküliség) való kapcsolata. Kitér a felsőfokú iskolázottságnak a születéskor várható élettartammal, valamint a kriminalitással való kapcsolatára, s bemutatja a felsőoktatás közösségi kiadásai belső megtérülési rátájának alakulását.
Az áttekintés eredménye igen pozitív. Egyedül az innovációs teljesítmény esetében észleltünk a várakozástól elmaradást. A pozitív kép nem azt jelenti, hogy a magyar felsőoktatás világszínvonalú, hanem azt, hogy a gazdasági fejlettségünk szintjén megfelelni látszik a gazdaság elvárásainak.

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a hazai felsőoktatásnak milyen gazdasági értékeket tulajdoníthatunk. Az oktatás és így a felsőoktatás is jelentős egyéni és társadalmi hasznokkal rendelkezik, ezeket a hasznokat tekintjük a felsőoktatás gazdasági értékeinek.

[127] A tanulmány a szerző által a Filozófiai és Történettudományok Osztályának „A tudás értéke és az érték tudás” című tudományos ülésén (2015. május 14.) elmondott, „A felsőoktatás gazdasági értékei” című előadásának szerkesztett és rövidített változata. A rövidítés az előadás második részének elhagyását jelenti, amely azzal foglalkozott, hogy a hazai felsőoktatás-politikában hogyan tükröződnek a felsőoktatás gazdasági értékei. Miután jelen tanulmányban alapvetően a téma oktatás-gazdaságtani részére koncentráltunk, az oktatáspolitikai részt kevésbé éreztük idevágónak. Az érdeklődő olvasó az elhagyott részt az Iskolakultúra 2015/5-6 számában találja meg: (Polónyi 2015)

A dolgozatban röviden áttekintjük az oktatás, és a felsőoktatás gazdasági értékeivel kapcsolatos legfontosabb elméleteket, majd elsősorban nemzetközi makrostatisztikai adatokra illetve azok idősoraira[128] támaszkodva a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait, azok alakulásának tendenciáit mutatjuk be. Az elemzést számos ábrával igyekszünk szemléletessé és érthetővé tenni.
A tanulmányban az oktatás gazdasági értékével foglalkozunk, s ez alatt azt a pénzügyi hasznot (vagy szinonimájaként hozamot, nyereséget) értjük, amelyet az egyén illetve az állam az oktatásra fordított kiadásainak eredményeként ér el.

1. AZ OKTATÁS EGYÉNI HASZNA

Az oktatás és a felsőoktatás egyéni értéke, haszna abban áll, hogy **a**z oktatás növeli az egyéni kereseteket**.** Az egyéni jövedelmek szoros kapcsolatban vannak az iskolai végzettséggel. Azok, akik befejezett középiskolával rendelkeznek, többet keresnek, mint azok, akik nem; akiknek főiskolai, ill. alapképzési diplomájuk van, többet keresnek, mint azok, akik csak érettségiztek; és azok, akiknek mester diplomájuk van, többet keresnek, mint akiknek csak alapdiplomájuk, s a posztgraduális diplomások még ennél is többet. (Hill et al. 2005)
Az oktatás és az egyéni jövedelmek közötti kapcsolatra már **a** 18. században rámutatott Adam Smith: "Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza 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 munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül 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)[129]
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

[128] Alapvetően az Education at a Glance OECD Indicators kiadványok adatait használjuk, de mellette a Világbank, a Barro-Lee adatbázisokra és természetesen a KSH adataira támaszkodunk. Az elemzést szemléltető ábrák pontosan feltüntetik ezeknek a forrásoknak az elérhetőségét.
[129] 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)

elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni - illetve családi - költségeit, valamint a tanuló idő 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 költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)[130] Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét, mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli. (Becker 1975) A kérdésnek mára igen jelentős és szerteágazó irodalma van, s részét képezi a közgazdaságtan és a munkagazdaságtan általánosan elfogadott elemzési megközelítésének.

Más oldalról a túlképzésnek is már régről jelentős irodalma van. A már idézett Smith is felhívja a figyelmet, hogy "A kiváló tanító díjazása... aránytalanul kevesebb az ügyvéd, vagy orvos díjazásánál, mert míg az előbbi foglalkozást közköltségen kitanított szegények tömege lepi el, addig a két utóbbit csak kevés olyan ember terheli, aki nem a saját költségén szerezte meg a képzettségét." (Smith 1992:143) Magyarul a túlképzés nyomán a bérelőny elolvad.

A felsőoktatás tömegesedésének kezdetén, már a hetvenes években Richard B. Freeman arra figyelmeztetett, hogy a felsőoktatási kibocsátás növekedése előbb-utóbb odavezet, hogy olyan munkakörökben is diplomások fognak dolgozni, ahol nincs szükség diplomára, s hogy a diplomások bérelőnye ennek nyomán csökkenni fog. (Freeman 1976) Más megközelítések viszont azt állítják, hogy a magasabb iskolázottság bérelőnye az idők folyamán növekszik (Lásd pl. Hill et al. 2005). A későbbikben a hazai diplomások bérelőnyének elemzése kapcsán visszatérünk erre a problémára.

Igen fontos azt is hozzátenni a diplomások kereseti előnyéhez, hogy ez a bérelőny az oktatás minőségével változik. Azok, akik elit egyetemen szereztek diplomát számottevően többet keresnek, mint azok, akik alacsonyabb színvonalú intézmény diplomájával lépnek a munkaerőpiacra. (Hill et al. 2005).

2. A HAZAI FELSŐOKTATÁS EGYÉNI HASZNAI

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a hazai felsőoktatás esetében hogyan érvényesül az egyéni haszon.

A magyar 25-64 éves népesség felsőfokú iskolázottsága 1997 óta majdnem kétszeresére nőtt, 2013-ban kicsivel több, mint 23% volt, amivel a fejlett országok

[130] 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.

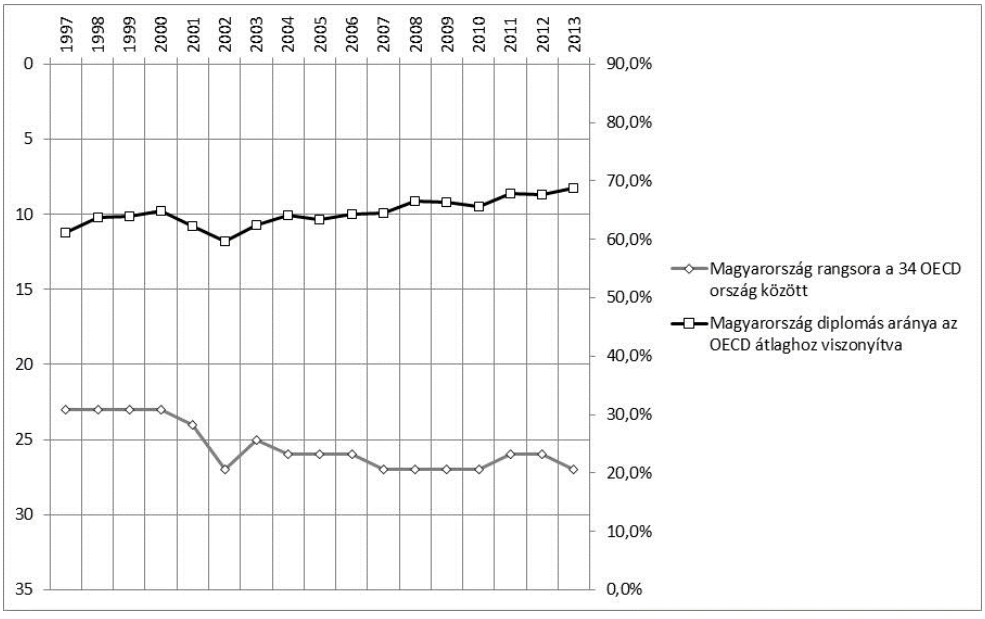
között az utolsó harmadban helyezkedett el, a 34 OECD ország között 26., 27. helyen álltunk. (Lásd 1. Ábra) A hazai diplomás arány az élen álló országokénak (Kanada, Izrael, Japán) kicsit kevesebb, mint fele.

Ugyanakkor a magyar diplomás bérelőny az egyik legmagasabb az OECD országok között.

A magyar 25-64 éves diplomások 2013-ban kétszer annyit kerestek, mint a középfokú végzettségűek. A bérelőny – a *Freeman* (1976) alapján megfogalmazható várakozással ellentétben, miszerint a növekvő diplomás kibocsátás a bérelőny csökkenésével kellene, együtt járjon - a felsőoktatás hazai tömegesedését követő növekvő diplomás kibocsátással egyidőben (a 90-es évek végétől) kezdett el emelkedni. És csak 2010-től látszik némileg csökkenni, de még mindig 200% körül van.

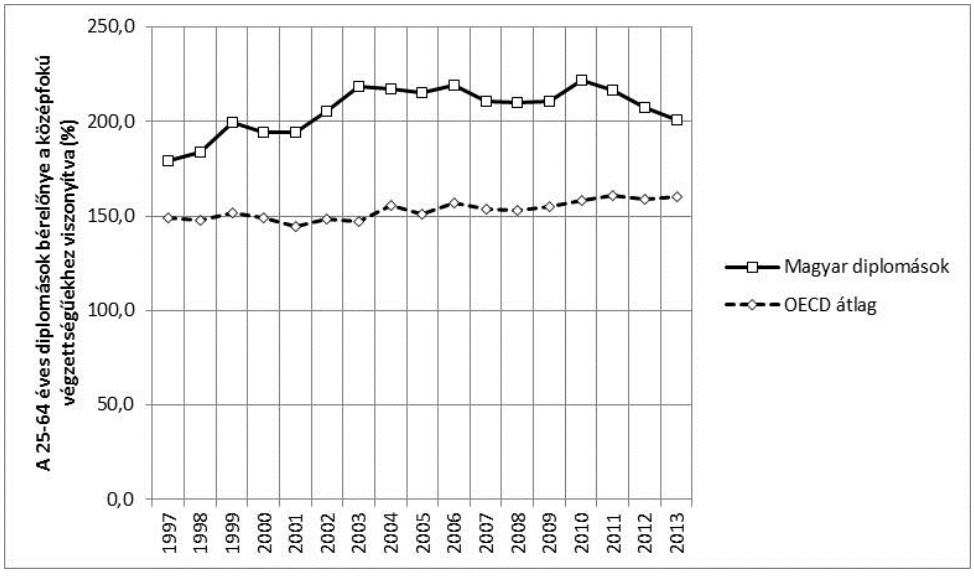
A magyar diplomás bérelőny az OECD országok között egészen 2010-ig a legmagasabb, s akkor is csak azért csúszik a második helyre, mert Chile is a szervezet tagja lesz, s ott több mint 40%-ponttal magasabb a felsőfokú végzettségűek bére a középfokúakhoz viszonyítva. (2. Ábra)

1. ábra: A magyar 25-64 éves népességen belüli diplomás aránya az OECD átlaghoz viszonyítva (jobboldali skála) és Magyarország rangsora a diplomás arányt tekintve a 34 OECD ország között (baloldali skála)



Forrás: Education at a Glance 2012 Table A1.4. Trends in educational attainment: 25-64 year-olds (1997-2010) és az Educatio at a Glance 2014 Table A1.4a. Trends in educational attainment, by age group, and average annual growth rate (2000, 2005-12) alapján saját szerkesztés

2. ábra: A magyar 25-64 éves diplomások bérelőnye a középfokú végzettségűekhez viszonyítva és az diplomások bérelőnyének OECD átlaga



Forrás: Education at a Glance 2012 Table A8.2a, az Educatio at a Glance 2014 Table A6.2a. valamint az Education at a Glance 2015 Table A6.1a alapján saját számítás

Végeredményben a hazai felsőoktatás igen jelentős bérelőnyt nyújt a diplomásoknak, ami messze igazolja a felsőoktatás egyéni hasznairól írottakat[131].

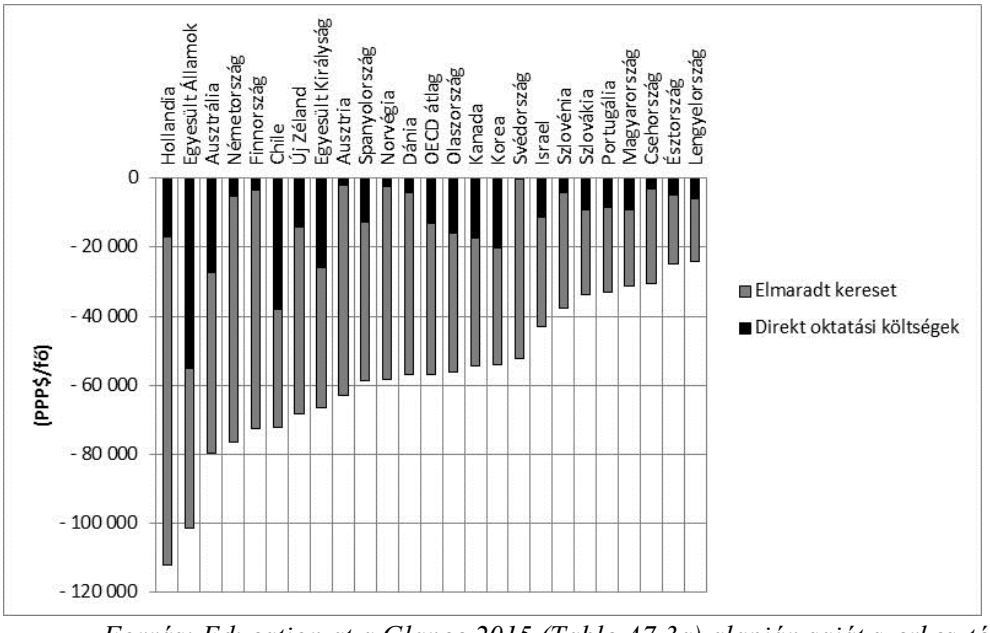
Az oktatás egyéni költségeit elemezve két költséget szoktak számba venni a direkt oktatási költségeket és a tanulmányok miatt elmaradt kereseteket[132]. Az oktatás egyéni hozamaként pedig az adókkal és illetékekkel csökkentett, az előző iskolafokozathoz képesti életkereset-növekedést összegzik, tekintetbe véve a munkaerő-piaci sikerességet.[133] Az eredményeket az Education at a Glance országonként, férfiakra és a nőkre (valamint több iskolafokozatra) külön-külön közli.

[131] A diplomás bérelőny jól láthatóan együttmozog a diplomások arányával valamint a gazdasági fejlelettséggel, ezen összefüggésekével itt a hely hiánya miatt nem foglalkozunk.

[132] Részletes definíciót lásd Education at a Glance 2015 138-141. oldal

[133] Meghatározást és módszertant lásd Education at a Glance 2015 138-141. oldal

3. ábra: A felsőfokú végzettségű férfiak felsőoktatási egyéni összes költségei összetevőinek alakulása az (adatokat közlő) OECD országok esetében 2011-ben

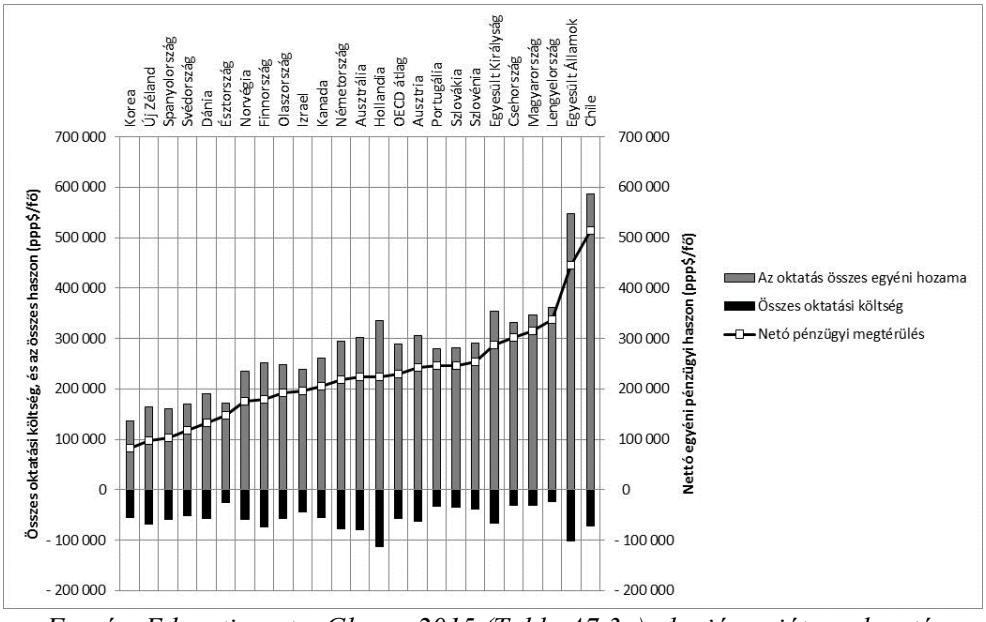


Forrás: Education at a Glance 2015 (Table A7.3a) alapján saját szerkesztés

Az egyéni összes felsőoktatási kiadás mind a férfiak (3. Ábra), mind a nők esetében a legalacsonyabbak között van (24 adatközlő ország közül a férfiak esetében a 21., a nők esetében 20.)

Ugyanakkor a férfiak esetében a legmagasabbak között van a felsőoktatás egyéni hozama (4. Ábra), s a nettó pénzügyi megtérülés (ami az előzőből az oktatás összes költségét levonva adódik ki). A férfiak esetében Magyarország a 24 adatközlő országból a negyedik. A nők esetében már nem ennyire kedvező a helyzet (a férfi és női fizetések viszonylag jelentős hazai különbsége miatt), de ez esetben is a középmezőnynél kissé jobb helyzetet állapíthatunk meg, (24 adatközlő országból a 10. helyet).

4. ábra: A felsőfokú végzettségű férfiak felsőoktatási összes hozama és a pénzügyi megtérülés alakulása az (adatokat közlő) OECD országok esetében 2011-ben



Forrás: Education at a Glance 2015 (Table A7.3a) alapján saját szerkesztés

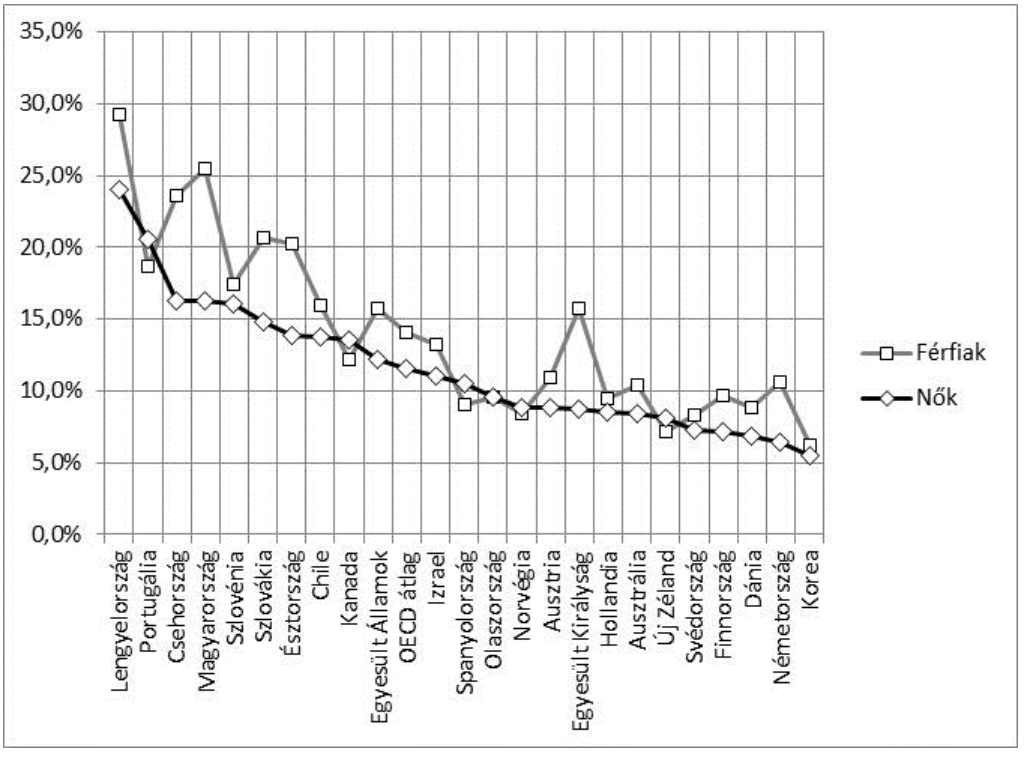
Mindezek alapján kiszámítható a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája, ami nem más, mint az a kamattényező, amely esetében az összes felsőoktatási egyéni költség és az összes felsőoktatási egyéni hozam a pénz időértékét[134] figyelembe véve éppen egyenlő. A férfiak esetében a magyar felsőoktatási végzettség egyéni megtérülési rátája a második legnagyobb (Lengyelország után, a csehek, a szlovákok és az észtek előtt) az OECD országok között. A nők esetében a magyar ráta a 4. a lengyel, a portugál és a cseh után a szlovén és a szlovák előtt. (5. ábra) A két gender eltérő megtérülési rátája a férfiak és a nők közötti keresetkülönbségekből adódik (amelynek okai részint a nők kereseti diszkriminációja, részint a foglalkoztatás strukturális eltérései, amelynek szintén vannak diszkriminatív elemei).

A megtérülési ráta is a diplomás bérelőnynél látott tendenciákat tükrözi, azaz azokban az országokban a legmagasabb ahol viszonylag alacsonyabb a gazdasági fejlettség és alacsony a diplomás arány, s ott magas, ahol magasabb a gazdasági fejlettség és magas a diplomás arány.

Az előzőekben összefoglalásként megállapítottakat kissé kiegészítve itt is azt szögezhetjük le, hogy a hazai felsőoktatásra az jellemző, hogy a magyar diplomásoknak jelentős bérelőnye van, s emiatt valamint az állami támogatásból adódó viszonylag alacsony egyéni felsőoktatás költségek miatt igen magas a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája az OECD országok között.

[134] Azaz a költségeket kamatos kamattal a hozamokat pedig diszkontálva, összegezve

5. ábra: A nők és a férfiak felsőoktatás egyéni belső megtérülési rátája 2011-ben az (adatközlő) OECD országokban



Forrás: Education at a Glance 2015 (Table A7.3a és A7.3b) alapján saját szerkesztés

Ennek a résznek a befejezéseként érdemes megemlíteni, hogy éppen amikor ez az írás készült (2016 január elején), akkor látott napvilágot az angol Expert Market piackutató egy írása (The Most Expensive Places to Send Your Kids to University)[135], amely szerint a magyar egyetemek a legdrágábbak a szülők fizetéséhez viszonyítva. Ez látszólag ellentmondásban áll a fentiekben látott költségadatokkal.

Az ellentmondás azonban csak látszólagos, mert a piackutató részint csak az elitegyetemeket vizsgálta, részint pedig csak a külföldi hallgatók által leginkább keresett költségtérítéses képzések adatait vette figyelembe. És ebből a szempontból a megállapításai helytállóak, hiszen a külföldi hallgatók által keresett magyar orvos és fogorvosképzésben valóban félévente egy millió forint körüli költségtérítést kérnek. Az fentiekben áttekintett Educatio at a Glance adatok ezzel szemben a hazai átlagkiadásokat veszik figyelembe.

A két adatsor ellentmondása abból adódik, hogy a hazai felsőoktatásra egy fekete-fehér tandíjrendszer jellemző: a hallgatók közel fele (47%-a) költségtérítéses (illetve 2011-

[135] http://www.expertmarket.co.uk/most-expensive-places-for-university A cikk alapján született magyar híradást lásd pl. http://www.origo.hu/gazdasag/20151230-egyetem-tandij-medianjovedelem-jovedelem-lista-expert-market.html

től önköltséges), aki lényegében mindent fizet, a másik fele (53%) pedig un. ösztöndíjas, azaz államilag támogatott, aki a képzést ingyen kapja, s tanulmányi, szociális ösztöndíjban, kedvezményes áru kollégiumi ellátásba is részesül. (Szerencsére a nappali tagozaton az önköltséges hallgatók csak az összlétszám mintegy negyedét teszik ki.) Ezért kétségtelenül torzító átlagos oktatási költségekkel számolni, mivel az önköltséges képzés esetében lényegesen kedvezőtlenebb mutatókat kapunk, mint az államilag támogatott hallgatók esetében.

3. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI HASZNA

A társadalmi előnyök között a legjelentősebbnek tartott, s az irodalomban talán legszélesebb körben, s már a klasszikusok óta tárgyalt, az iskolázottság és a társadalmi, gazdasági haladás közötti összefüggés.
Adam Smith az állótőke részének tekinti "a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét." (Smith 2011:300) Az állótőkének, „melynek jellemzője, hogy jövedelmet és nyereséget ad anélkül, hogy forogna vagy gazdát cserélne”. (Smith 2011:299)
Friedrich List[136] 19. századi német közgazdász 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)
Az ember, a képzett munkaerő, a neoklasszikus közgazdaságtanban alapvető termelési tényező, s így a gazdasági fejlődés egyik meghatározó faktora, a fizikai tőke mellett. P.H. Douglas amerikai közgazdász és Ch. W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő számbavételével magyarázta. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembe vételével 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 koraiak között legismertebb talán Eduard F. Denison (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési

[136] 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 termelő erőit 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 termelő erők fejlődjenek. Ez a feladat az államhatalomra vár.

statisztikáinak alapján próbálja 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 tényezők[137]) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló faktorok 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, az emberi erőforrások valamint a fizikai tényezők együttes fejlődésével, mintegy kéz a kézben mehet végbe. (Lásd erről Jánossy 1966)

Ezen előzmények után, ill. ezekkel párhuzamosan - lényegében a klasszikus megközelítésből - fejlődött ki a XX. 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 alkalmazott ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységeknek öt fő kategóriája van Schultz szerint. (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) A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőke állományt (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 termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

[137] 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 10000 lakosra jutó orvos, mérnök, stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

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 tőke állomány, magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelem-növekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása, és a specializáció növekedése. 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)

Az oktatás közgazdasági megközelítésének egy másik vonulata az externális hatások vizsgálata. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenvedi egy tevékenység túlcsorduló 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 élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokás felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár.

Az egyik alapvető externális hatás, amely a gazdaság növekedésére hat a spillover effect (tovagyűrűződő hatás). (Hill et al. 2005). Schultz úgy fogalmaz, hogy az emberi tőke tovagyűrűződő hatása nyomán az embereknek - illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami elősegíti a gazdasági fejlődést. (Schultz 1993) A tudás szétterjedésének pozitív hatásairól van itt szó, ami növeli az innovációt, a termelékenységet, a gazdasági teljesítményt.

A másik igen jelentős externális hatás az, hogy az oktatás növeli a társadalmi kohéziót. Ennek első teoretikusa *Robert Thomas Malthus*[138], aki szerint a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütközéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése az oktatás segítségével valósítható meg. Malthus véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének kell, az eszköze legyen (Malthus 1902). A 20. században Friedman úgy fogalmazott, hogy az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők, szerinte az oktatás az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman 1996).

Ezeken kívül az oktatásnak számos további externális hatását vizsgálták. (lásd pl. McMahon 2000). Olyan további fontos externális hatásokat lehet említeni, mint például azt, hogy az oktatás eredményeként alacsonyabbak a szociális, a munkanélküliséget kompenzáló és az egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota. Továbbá, hogy a

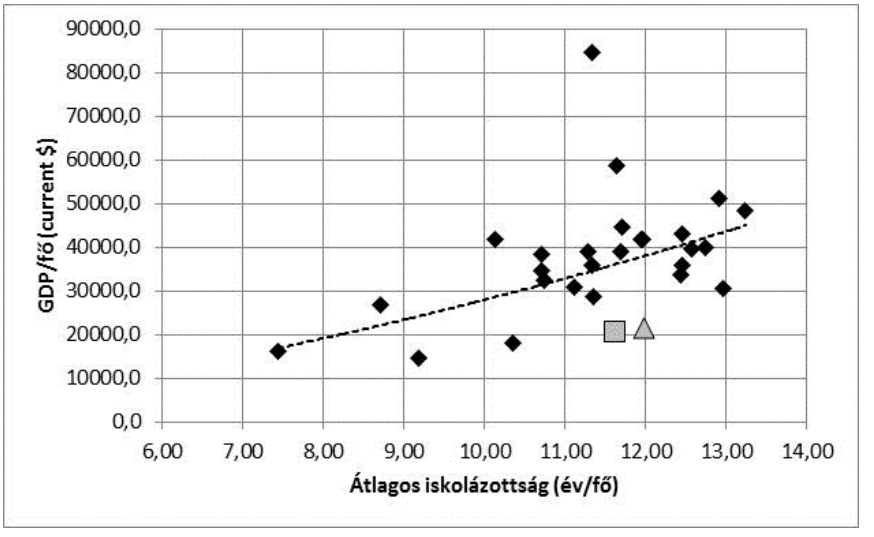
[138] *Robert Thomas Malthus* (1766-1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a kriminalitás, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit. Azt is az oktatás externális hatásai között említik, hogy azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzettebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás, stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg[139].
A következőkben megvizsgáljuk a hazai felsőoktatás néhány jellemzőjét a fenti aspektusokból.

4. A HAZAI FELSŐOKTATÁS TÁRSADALMI HASZNAI

Az iskolázottság és gazdasági fejlettség közötti kapcsolat viszonylag egyértelműen látszik, ha az országok iskolázottságát és gazdasági fejlettségét egy diagramon ábrázoljuk.(6. Ábra) Az ábrázolt 28 fejlett ország esetében a korreláció (+0,4312).

6. ábra: Az OECD országok iskolázottsága (egy főre jutó átlagos elvégzett iskolaév) és gazdasági fejlettsége (GDP/fő) 2010-es adatok alapján



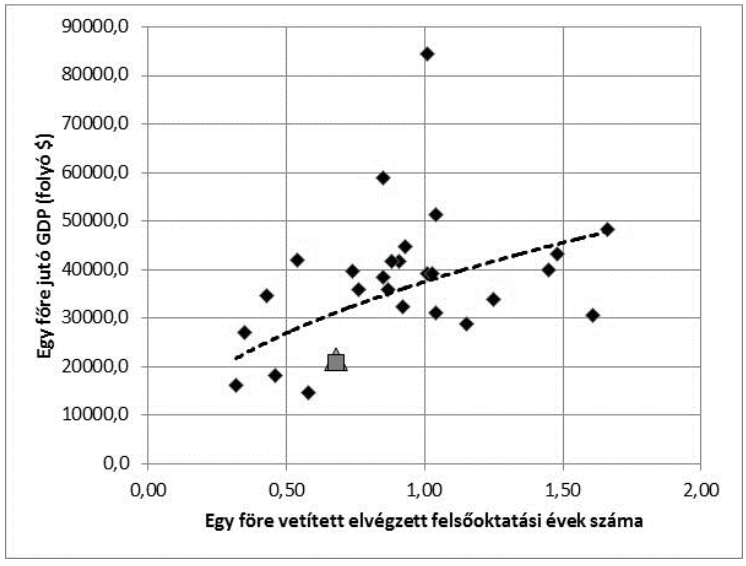
Forrás: GDP/fő adatok Világbanki adatbázis (http://data.worldbank.org/), iskolázottság Barro&Lee adatbázis (http://barrolee.com/data)

Megjegyzés: Az OECD országok Csehország, Izrael, Izland, Szlovákia és Szlovénia nélkül, mert ezen országokra a Barro&Lee adatbázis nem közöl adatokat.
(A szürke háromszög Magyarország, a szürke négyszög Lengyelország)
Valamivel gyengébb, de létezik a korreláció, ha a gazdasági fejlettséget az egy főre jutó elvégzett felsőoktatási évekkel vetjük össze (+0,3783) (7. Ábra) Ugyanakkor, ha a

[139] Említeni szokták még a tőkepiaci elégtelenségek jelenségét, mint externális hatást Erről lásd *Friedman*, 1996. 111. o.

népességen belüli diplomás arány és a gazdasági fejlettség közötti kapcsolatot vizsgáljuk az (+0,4670) (sőt kettős logaritmusban +0,5952), ami viszonylag erős korrelációt mutat. (8. Ábra)

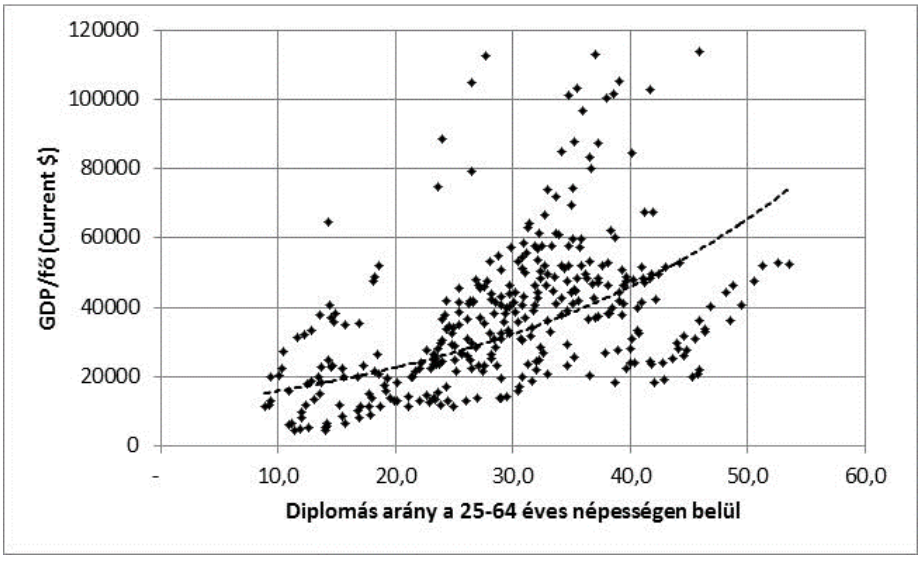
7. ábra: Az OECD országok felsőoktatási iskolázottsága (egy főre jutó átlagos elvégzett felsőoktatási iskolaév) és gazdasági fejlettsége (GDP/fő) 2010-es adatok alapján



Forrás: GDP/fő adatok Világbanki adatbázis (http://data.worldbank.org/), iskolázottság Barro&Lee adatbázis (http://barrolee.com/data)

Megjegyzés: Az OECD országok Csehország, Izrael, Izland, Szlovákia és Szlovénia nélkül, mert ezen országokra a Barro&Lee adatbázis nem közöl adatokat
(A szürke háromszög Magyarország, a szürke négyszög Lengyelország – itt egymásra esik)

8. ábra: A diplomás arány és a gazdasági fejlettség közötti összefüggés az OECD országokban a 2000-2013 közötti adatai alapján

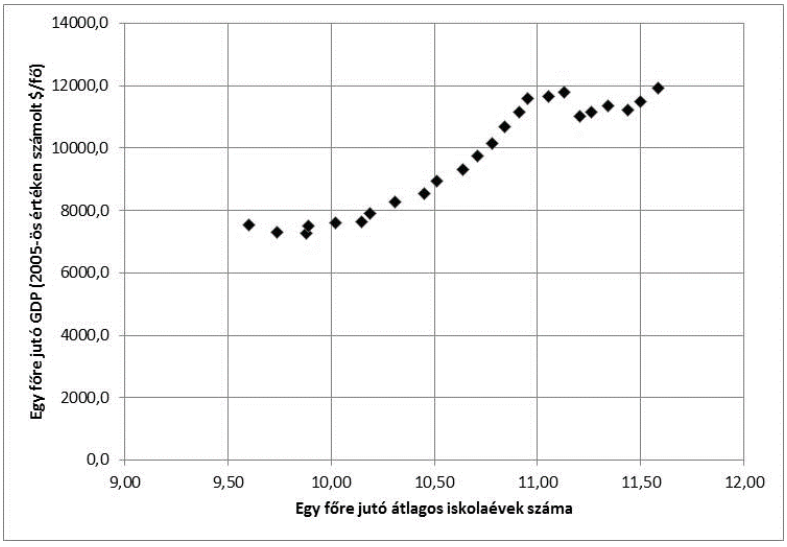


Forrás: GDP/fő adatok Világbanki adatbázis (http://data.worldbank.org/ Diplomás arány: Education at a Glnace 2012 Table A1.4. Trends in educational attainment: 25-64 year-olds (1997-2010) és az Educatio at a Glance 2014 Table A1.4a. Trends in educational attainment, by age group, and average annual growth rate (2000, 2005-12

Megjegyzés: 25 OECD ország adatai alapján (hiányoznak a hiányos adatok miatt: Ausztria, Chile, Észtország, Izland, Japán, Görögország, Mexikó, Szlovákia, Törökország adatai)

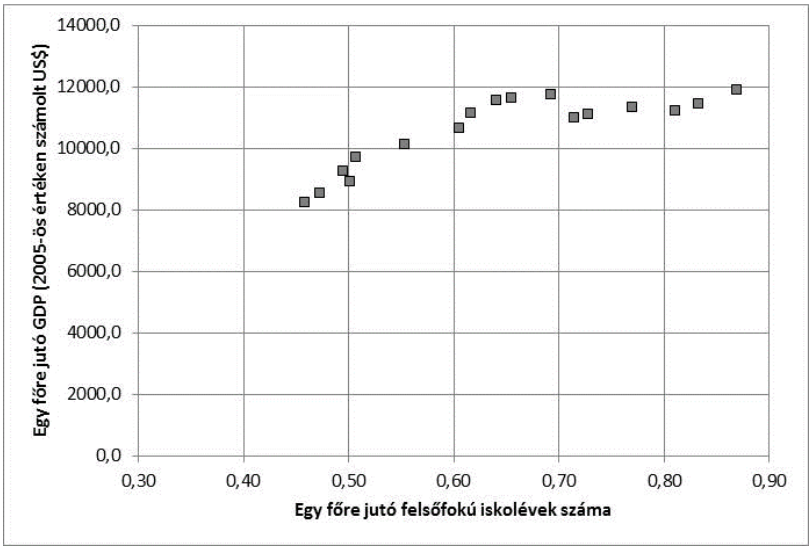
A magyar iskolázottság és a gazdasági fejlettség között (az 1991-2014 közötti) adatokat elemezve igen robusztus együttjárást találunk, a korreláció (+0,9517). (9. Ábra) Ha az egy főre jutó felsőfokú iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti összefüggést vizsgáljuk ettől alig elmaradó korrelációt (+0,8541) állapíthatunk meg. (10. Ábra)

9. ábra: A magyar iskolázottság és gazdasági fejlettség összefüggése 1991-2014



Forrás: Forrás: Iskolázottság 2006-ig (Földvári – Van Leeuwen 2008), 2007-2014 saját számítás KSH adatok alapján, GDP/fő Világbank adatbázisából http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=NY.GDP.PCAP.PP.CD&period=#

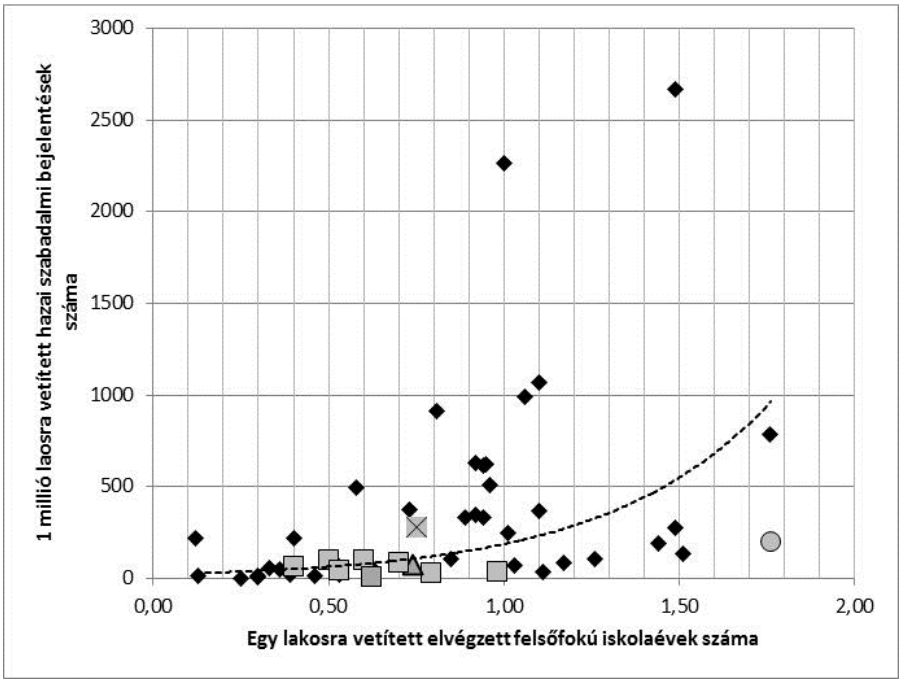
10. ábra: A magyar felsőfokú iskolázottság és gazdasági fejlettség összefüggése 1998-2014



Forrás: Iskolázottság számítás KSH adatok alapján, GDP/fő Világbank adatbázisából http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=NY.GDP.PCAP.PP.CD&period=#

Az iskolázottság és az innovációs teljesítmény között már messze nem ennyire robusztus az együttjárás. (11. Ábra)
Az egy főre jutó felsőoktatási évek és az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmi bejelentések között (az együttműködő országokkal kibővített OECD országok 2010-es adatait figyelembe véve) pozitív, de nem igazán erős (+0,3977) korrelációt találunk. (2000-re és 2005-re elvégezve ugyanezt a számítást +0,3671 ill. +0,3641 értékeket kapunk). Posztszocialista országok nélkül a korreláció mintegy 10%-kal nagyobb.

11. ábra: Az egy főre jutó elvégzett felsőoktatási évek száma és az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmi bejelentések száma 2010-ben

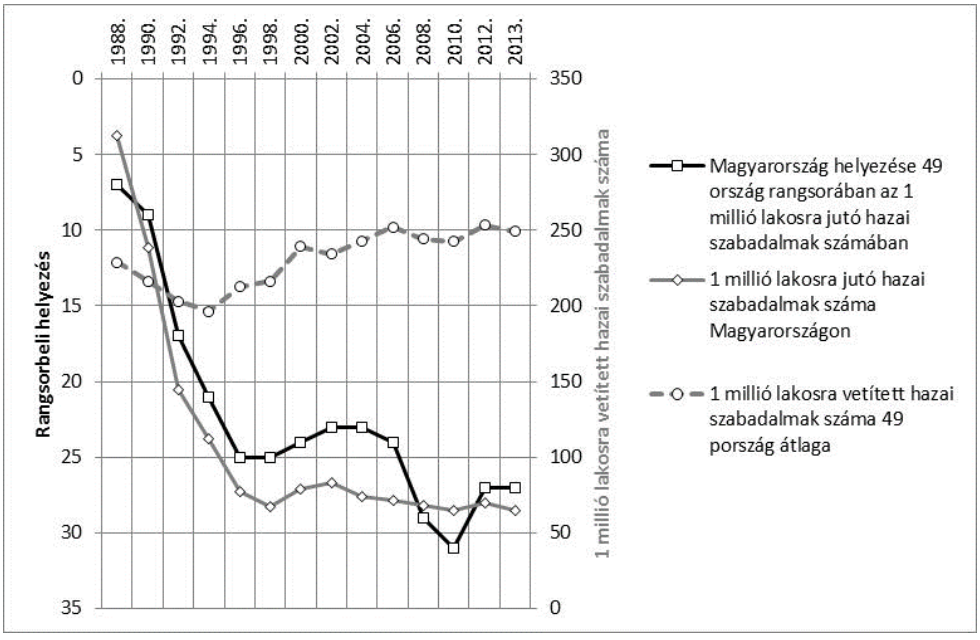


Forrás: 1 millió főre vetített szabadalomszám http://ipstats.wipo.int/ipstatv2/ iskolázottság: http://databank.worldbank.org/data alapján

Megjegyzés: szürkével jelölve a posztszocialista országok (háromszög Magyarország ixelt négyszög Szlovénia, kör Oroszország

Ha megvizsgáljuk az 1 millió lakosra vetített hazai bejelentésű szabadalmak számának alakulását a fejlett országokban (itt az OECD, EU és a G20 együttesen 49 országára vizsgáltuk az adatokat), akkor azt találjuk, hogy Magyarország a 49 ország között a rendszerváltás óta folyamatos csúszik hátra. Miközben a rendszerváltás környékén a 49 ország között az első tízben voltunk, mára a középmezőny alsó részéhez tartozunk. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma 2013-ta a ’88-as ötödére esett vissza, miközben a vizsgált 49 ország átlaga nagyjából állandó maradt, sőt kicsit növekedett. (Lásd 12. ábra)

12. ábra: Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma (jobboldali skála) és az ez alapján számított rangsorbeli helyezés (baloldali skála) 1988-2013



Forrás:
http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=IP.PAT.RESD&period=# valamint
http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/ alapján saját számítás

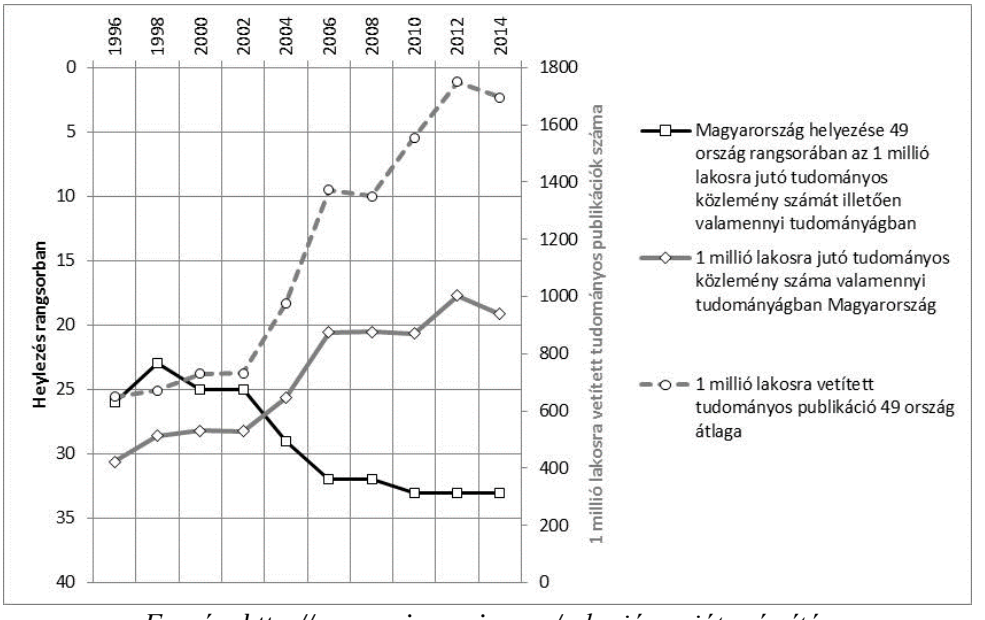
A jelenség egyébként elég általánosan jellemzi a posztszocialista országokat, de hozzá kell tenni, hogy a 2000-es évek második évtizedének közepén, a korábbi csökkenés után a cseh, a lengyel és a szlovén fajlagos szabadalomszám némileg növekszik, míg a román, a bulgár és a magyar továbbra is csökken.

Nagyon hasonló tendenciákat tapasztalhatunk az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációkat tekintve is. Az EU, OECD, és a G20 együttesen 49 országának rangsorában itt is visszacsúsztunk az utolsó harmadba. (Lásd 13. ábra). Bár a fajlagos publikációszám több mint kétszeresére nőtt mégis elmaradtunk, mert a 49 ország átlaga viszont közel háromszorosára növekedett. Ez a jelenség is – Szlovénia és még egy-két volt szocialista ország kivételével – minden posztszocialista országra jellemző.

Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számában 2000-ig kicsivel előttünk álló Szlovénia 2014-ben 22 hellyel előz meg bennünket, a 2000-ig velünk azonos szinten vagy kicsivel mögöttünk álló Észtország 15 hellyel, a 2000-ben velünk azonos szinten álló Csehország 12 hellyel. Ugyanakkor Lengyelország, Bulgária, Románia, Lettország és Oroszország némi kezdeti előrelépés után velünk együtt visszaesett a vizsgált 49 ország harmadik harmadába.

A fenti nemzetközi összehasonlítást röviden összefoglalva megállapítható, hogy a magyar tudomány egészének teljesítményére jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést mára visszaesés követte. A visszaesés az 1 millió lakosra vetített szabadalmak számában mennyiségi csökkenést jelent, a fajlagolt nemzetközi publikációk esetében pedig a nemzetközi átlagtól elmaradó növekedést.
Ez a megállapítás nem újdonság, hiszen a Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020) így ír: „Az adatok idősoros vizsgálata… a publikációs produktivitás stagnálása nyomán Magyarország folyamatosan veszti el versenyelőnyét, miközben versenytársai hasonló adatai növekedést mutatnak." (Im. 54. old)

13. ábra: 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma, és az ország rangsora 49 ország között 1996-2004



Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás

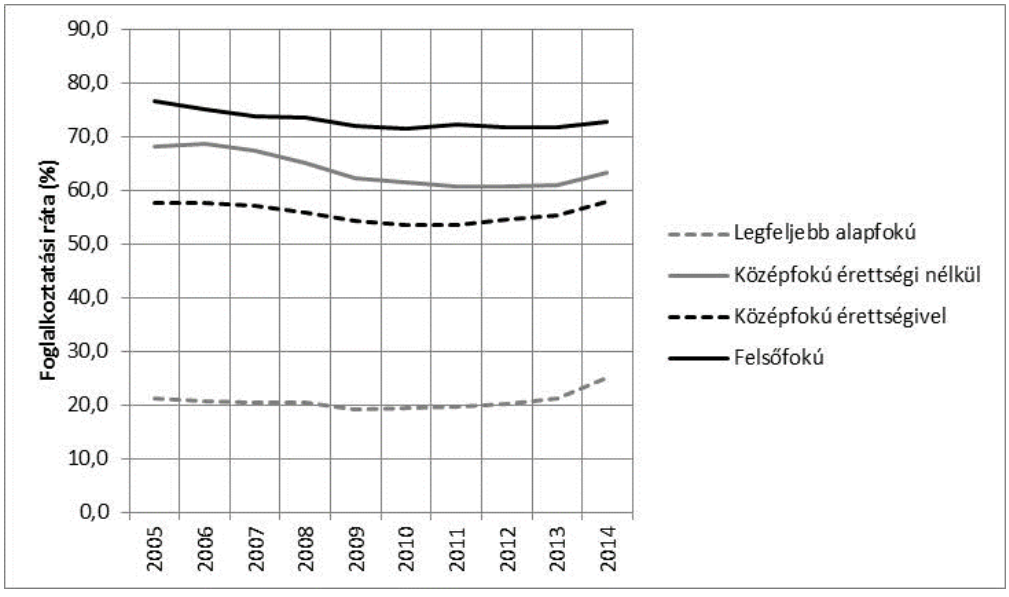
Megjegyzés: A 49 ország az OECD, az EU és a G20 összes tagországa

Az innovációs teljesítmény nyilvánvalóan nem egyszerűen csak az iskolázottsággal van kapcsolatban, hanem az emberi tőke és annak érvényesülését elősegítő számos más tényezővel, például a tudomány és a kutatás institucionális rendszerével. Túlmutat ennek az írásnak a keretein, annak az elemzése, hogy ezek az institucionális elemek hogyan és miért befolyásolják a hazai tudományos teljesítmény alakulását. (Lásd erről pl. *Polónyi*, 2010)

5. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS MUNKAERŐ-PIACI SIKERESSÉG

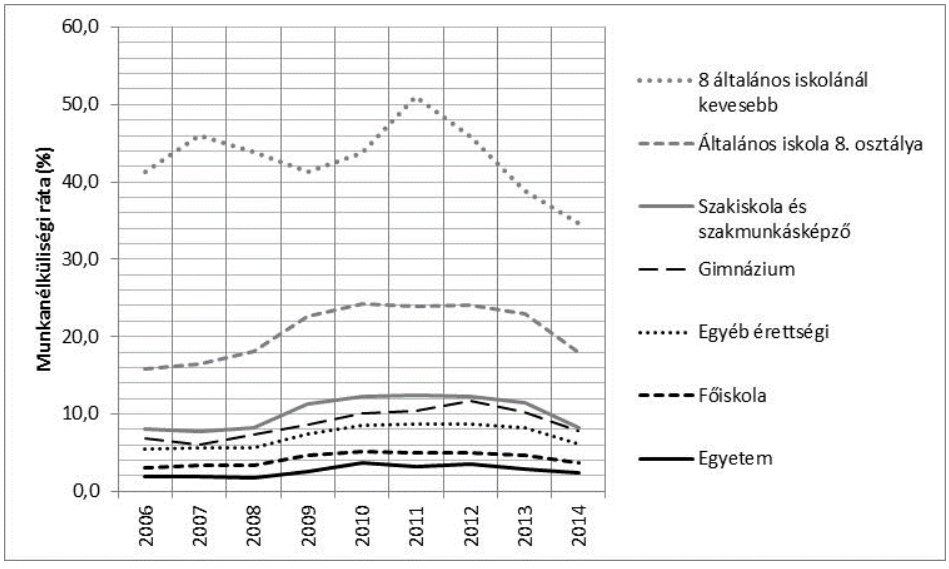
Az iskolázottság egyik legszembetűnőbb összefüggése a munkaerő-piaci sikerességgel (a foglalkoztatottsággal és a munkanélküliséggel) tapasztalható.
A hazai 15-74 éves felsőfokú végzettségű népesség gazdasági aktivitása 70 % feletti, 10 %-ponttal meghaladja a szakmunkás végzettségűek foglalkoztatottsági rátáját. (14. Ábra)
A diplomások munkanélküliségi rátája 2-4% körül van az utóbbi években (2014-ben az egyetemet végzetteké 2,3%, a főiskolát végzetteké 3,7%) (15. Ábra)
Az adatokat tanulmányozva az is szembetűnik, hogy miközben a legmagasabb munkanélkülisége a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségűeknek van, a legnagyobb tömegű munkanélküli állományt a szakmunkás végzettségűek adják. (16. Ábra)

14. ábra: A hazai 15-74 éves népesség foglalkoztatási rátája iskolai végzettségcsoportok szerint 2005-2014



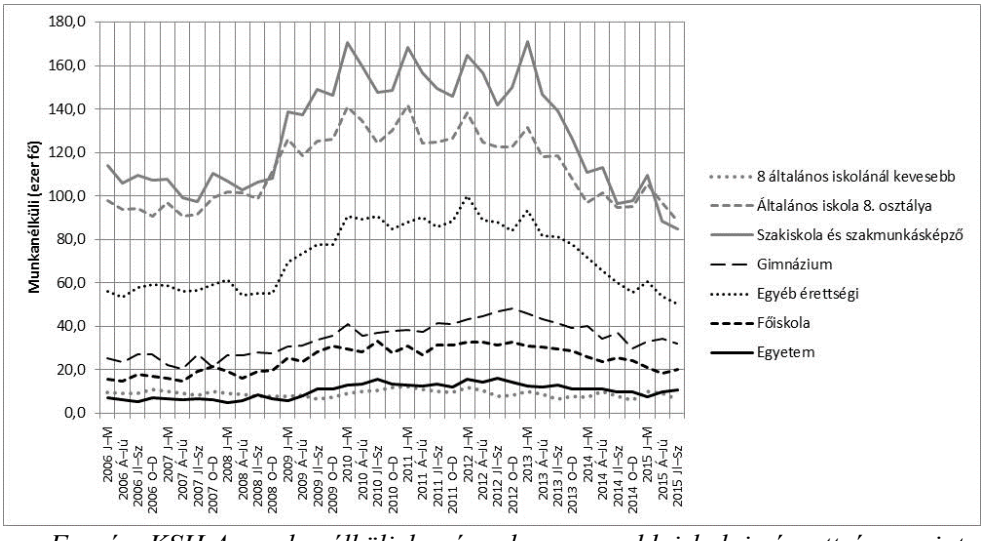
Forrás: http://statinfo.ksh.hu/Statinfo

15. ábra: A hazai munkanélküliségi ráta alakulása iskolai végzettségenként 2006-2014



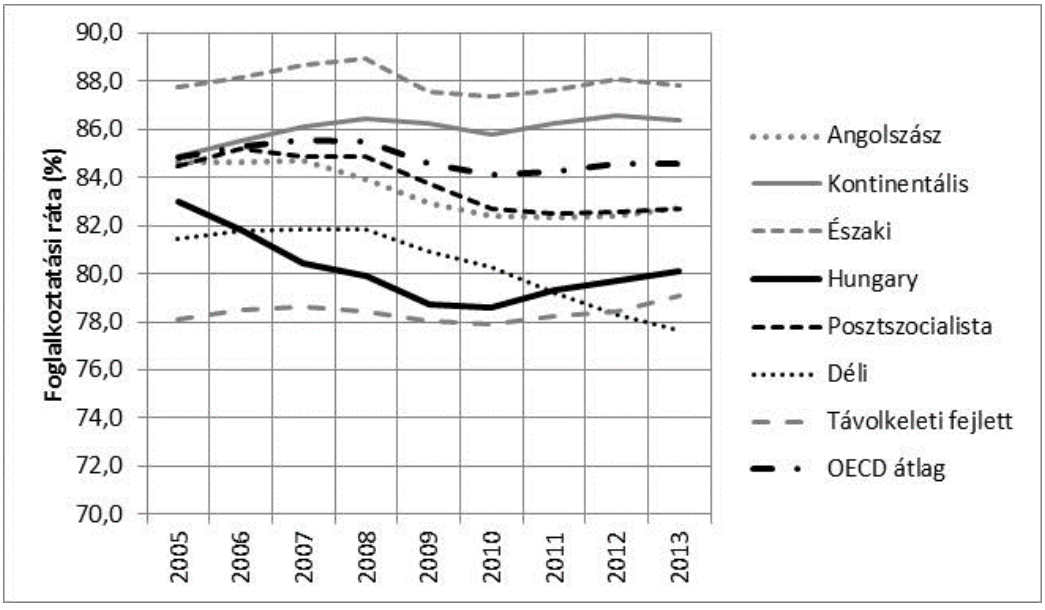
Forrás: KSH Munkanélküliségi ráta befejezett legmagasabb iskolai végzettség szerint, (2006–) https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf046.html

16. ábra: A munkanélküliek számának alakulása Magyarországon Iskolai végzettség szerint 2006-2015



Forrás: KSH A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként [ezer fő]
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf012.html

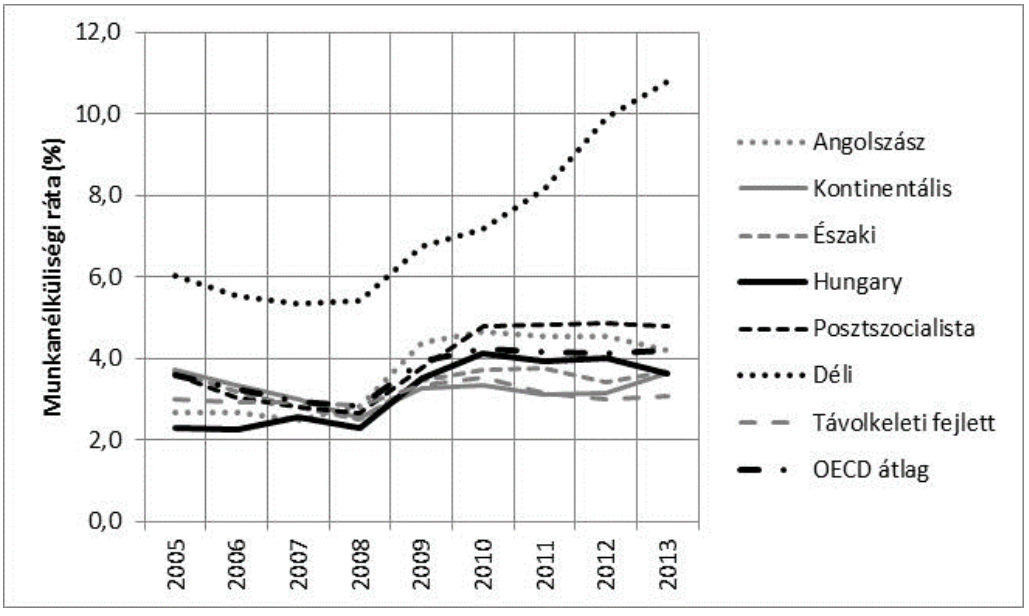
17. ábra: A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek foglalkoztatási rátája az OECD országcsoportjaiban 2005-2013



Forrás: Table 1.4 Trends in educational attainment, by gender, age group, and average annual growth rate (2000, 2005-13) http://www.oecd.org/edu/Chapter1-TablesandCharts-IEAG2015web.xlsx.

Megjegyzés: az áttekinthetőség kedvéért az OECD országokat – nagyjából a kapitalizmus modelleket követve – országcsoportokba soroltuk, s az országcsoportokba tartozó országok adatainak átlagát ábrázoltuk:
Az országcsoportok: Angolszász: Ausztrália, Kanada, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA, Írország; Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxembourg, Hollandia, Svájc; Északi: Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, Finnország; Posztszocialista: Magyarország, Észtország, Csehország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia; Déli: Izrael, Törökország, Portugália, Spanyolország, Görögország, Olaszország; Távol keleti fejlett: Japán, Korea ; (Mexikó és Chile adatai az adathiányok miatt elhagyva)
A kapitalizmusmodellekről lásd Polónyi 2013

18. ábra: A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi rátája az OECD országcsoportjaiban 2005-2013



Forrás: Table 1.4 Trends in educational attainment, by gender, age group, and average annual growth rate (2000, 2005-13) http://www.oecd.org/edu/Chapter1-TablesandCharts-IEAG2015web.xlsx.

A magyar felsőoktatás végzettjei nemzetközi összehasonlításban is kedvező munkaerő-piaci helyzetet mutatnak. Jól lehet a magyar diplomások foglalkoztatottsága elmarad az OECD országcsoportjainak nagy részétől (bár a 2010-es évek elején megelőzte a déli és a távol keleti fejlett országokat ebben a tekintetben, lásd 17. Ábra), ugyanakkor a diplomás munkanélküliségünk igen alacsony. (18 Ábra)

A kedvező munkaerő-piaci helyzet társadalmi hasznai a társadalmi kohézió és a gazdasági fejlődésen át az alacsonyabb szociális és munkanélküliségi kiadásokig egyértelműek.

Végeredményben a magyar diplomások munkaerő-piaci sikeressége igen kedvező, ellentétben a mostanában gyakran hallható vélekedésekkel.

6. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS VÁRHATÓ ÉLETTARTAM

A közgazdaságtan az ember egészségi helyzetét az oktatással együtt a gazdasági jólét és fejlődés alapvető tényezőjének tartja. Az emberi tőkét növelő öt fő tényező közt említi Theodor Schultz az egészségügyet (lásd korábban, az emberi tőke elmélet bemutatásakor). Robert J. Barro megközelítése szerint az egészségi állapot növeli a termelékenységet, más oldalról az egészségi állapot javulása csökkenti a halálozási rátát és a megbetegedéseket, és így az emberi tőke értékcsökkenését (Barro 2013). Mára az egészségügy és a gazdaság közötti összefüggések elemzésének igen széles irodalma van[140]

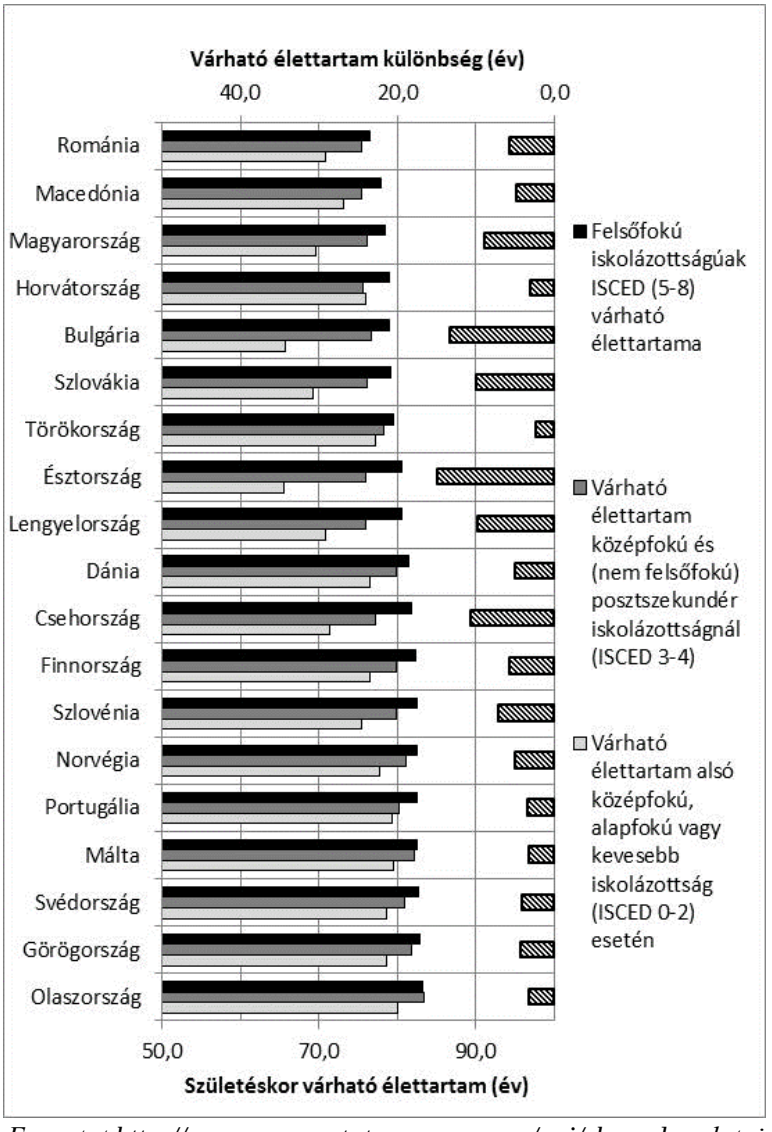
Az oktatás externális hozamai közé sorolják azt, hogy az iskolázottabb, tanultabb emberek egészségesebbek, s ezért kevesebb egészségügyi kiadást igényelnek, azaz a közösségnek kevesebbet kell az ő egészségügyi ellátásukra költeni.

Az iskolázottság és a születéskor várható élettartam[141] között igen jelentős együttmozgást találunk, ha megvizsgáljuk az európai országok adatait. A magasabb iskolázottságúak várható élettartama magasabb. Az Eurostat 19 európai ország esetében közli az ISCED 0-2 az ISCED 3-4 és az ISCED 5-8 iskolai végzettséggel rendelkező népesség születéskor várható élettartamának alakulását 2007 és 2013 között. (19. Ábra)

[140] A WHO és az OECD elemzéseinek keretében több olyan komplex mutatót dolgoztak ki, amelyek az egészségügy és a gazdasági fejlődés összefüggéseit igyekeznek megragadni empirikus vizsgálatok keretében.

[141] Itt az egészségi helyzetet a születéskor várható élettartammal mérjük. A várható átlagos élettartam azt fejezi ki, hogy a különböző életkorúak (a születéskor várható élettartam esetében az adott évben születettek) az adott év halandósági viszonyai mellett még hány évi élettartamra számíthatnak. Lásd: KSH Módszertani dokumentáció/Fogalmak:
http://www.ksh.hu/apps/meta.objektum?p_lang=HU&p_menu_id=110&p_almenu_id=201&p_ot_id=200&p_level=1&p_session_id=61095326&p_obj_id=4192
Fontos hozzátenni, hogy „a születéskor várható átlagos élettartam természetesen valójában egyáltalán nem azonos az adott évben születettek életkilátásaival, ez az adott populáció élet-esélyeit, halálozási viszonyait írja le. Tehát – a neve ellenére – nem az újszülöttek, hanem az adott populáció életkilátásairól hordoz információt” (http://fogalomtar.eski.hu/)

19. ábra: A születéskor várható élettartam és az iskolázottság 2012-ben néhány európai országban



Forrás: Eurostat http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do adatai alapján saját számítás

Az adatot közlő 19 ország között az alacsony iskolázottságúak várható élettartama legalacsonyabb Bulgária és Észtország után (ahol 2012-ben 65-66 év között) Magyarországon és Szlovákiában volt (69-70 év között). A legmagasabb a déli országokban volt (Olaszország, Málta, Portugália (79-80 év között). A felsőfokú végzettségűek születéskor várható élettartama legalacsonyabb Romániában és Macedóniában után (ahol 2012-ben 77-78 év közötti) Magyarországon és Horvátországban volt (78-79 év között). A legmagasabb itt is két déli országban volt

(Olaszország, Görögország 83 év körül) majd Svédország következett (82-83 év közötti értékkel). A legnagyobb különbség az alacsony és a magas iskolázottságúak születéskor várható élettartama között Észtországban, Bulgáriában és Csehországban volt 2012-ben (10 évnél több) és ezeket követte Szlovákia Lengyelország és Magyarország (8 és 10 év közötti értékkel).
A születéskor várható élettartamot számos tényező befolyásolja[142], az iskolázottság lényegében ezen tényezőkön keresztül hat a születéskor várható élettartamra.
Mindenesetre itt is megállapíthatjuk, hogy a hazai felsőoktatás hatása nem marad el a nemzetközi összehasonlításban más országokétól.

7. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS KRIMINALITÁS

Az iskolázottsággal csökken a bűnözés valószínűsége. Az iskolázottság és a kriminalitás közötti ezen összefüggés társadalmi haszna aligha kíván mélyebb magyarázatot.
Az összefüggés hazai alakulásáról úgy alkothatunk képet, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartottak iskolázottságát (1. Táblázat) összevetjük a teljes népesség iskolázottságával. (2. Táblázat)

1. táblázat: A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága adatai szerint 2013. december 30-án a jogerős ítéletüket büntetés-végrehajtási intézetben töltő fogvatartottak végzettség szerinti megoszlása

Végzettség	Fő	%
Analfabéta	180	1,0
Ált. iskola 8 osztály	8161	46,4
Szakmunkásképző iskola	2491	14,4
Szakközépiskola	757	4,3
Gimnázium	788	3,4
Főiskola	300	1,6
Egyetem	170	0,9
Egyéb (azok az ált. iskolások, akik még nem végezték el a 8 általánost)	4973	28,0
Együtt	17811	100,0

Forrás: BVOP, 2013. december 30-ra hivatkozva Hegedűs - Fekete 2014

[142] Itt mindegyik ország a negyedik epidemiológiai korszakban van („A jelenleg leginkább elfogadott periodizáció szerint [az epidemiológiai korszakok] a következők: a járványok és az éhínségek, az állandóan jelenlevő (de járványt nem okozó) fertőző betegségek, a nemfertőző, idült betegségek és a késleltetett nemfertőző, idült betegségek korszaka." Józan (2009)) Ebben a szakaszban a születéskor várható élettartamot befolyásoló tényezők közül a gazdasági fejlettségen túl leginkább a következőket szokták kiemelni: az életmód, lelki tényezők (stressz, depresszió,), környezeti tényezők, az egészségügy, (a nemi különbségeket itt most nem érintve).

Megjegyzés: az „Analfabéta” címszóhoz: A hivatalos BVOP statisztikában az analfabéta kifejezés szerepel. Ez azonban pontosításra szorul: a 8 osztályt nem végzett, jelenleg éppen nem tanulókat is idesorolták (Hegedűs-Fekete 2014 lábjegyzetbeli megjegyzése)

2. táblázat: A büntetés-végrehajtó intézetekben fogvatartottak és a népesség iskolázottságának összehasonlítása 2013

	Büntetés-végrehajtó intézetben fogvatartottak száma 2013 dec 30	15-74 éves népesség 2013	**Az adott végzettségű népesség arányában**
8 osztálynál kevesebb	5153	134,1	**38,4%**
Általános iskola 8 osztály	8161	1808,9	**4,5%**
Szakmunkásképző és szakiskola	2491	1857,9	**1,3%**
Középiskola	1545	2366,4	**0,7%**
Főiskola	300	881,2	**0,3%**
Egyetem	170	561,2	**0,3%**
Összesen	17820	7609,7	**2,3%**

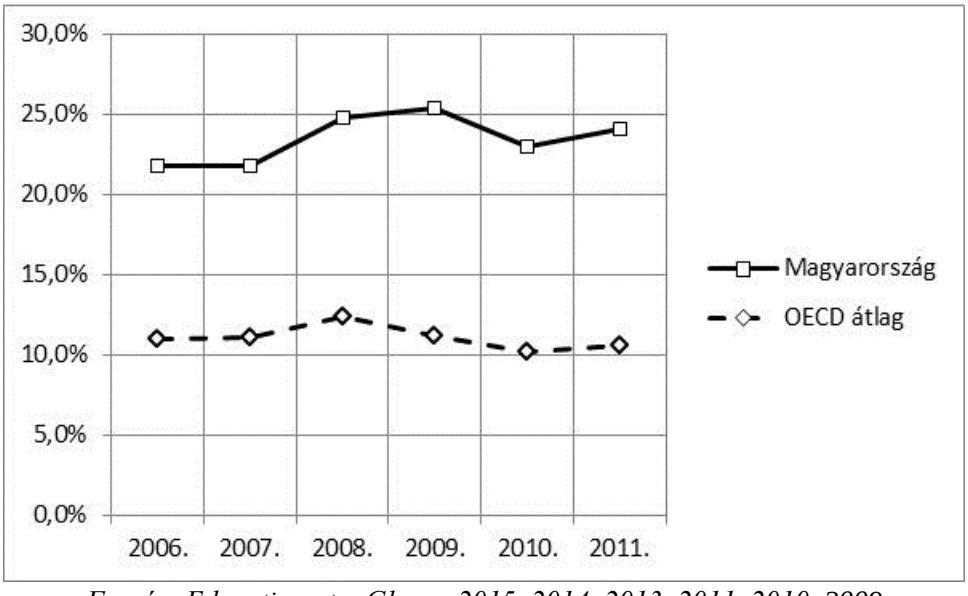
Forrás: Büntetés-végrehajtó intézetben fogvatartottak száma (Hegedűs - Fekete 2014)
Népesség iskolai végzettség szerint: KSH A 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként (1998–) [ezer fő]
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf015.html

Az összehasonlítás egyértelműen mutatja az iskolázottság kedvező hatását. Különösen igaz ez a felsőfokú végzettekre.

8. A FELSŐOKTATÁS KÖZÖSSÉGI KÖLTSÉGEINEK MEGTÉRÜLÉSE

Végül érdemes megvizsgálni a felsőfokú végzettség közösségi költségeinek megtérülési rátáját.
A felsőfokú végzettségűek közösségi költségeinek belső megtérülési rátáját a magánköltségekéhez hasonlóan számítják, annyi különbséggel, hogy a felsőoktatás egy főre jutó közösségi kiadásait az elmaradt jövedelmek után kieső adóbevételekkel csökkentik és ezt a várható adó és járulékbevételekkel állítják szembe[143]. A számítást külön a férfiakra és a nőkre is elvégzik a keresetkülönbségek (és az ebből adódó elmaradt, ill. várható adó és járulékbevételek miatt).

20. ábra: A magyar felsőfokú férfiak felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája, összehasonlítva az OECD átlaggal 2006-2011



Forrás: Education at a Glance 2015, 2014, 2013, 2011, 2010, 2009

A magyar férfiak esetében a felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája évek óta 20-25% között van, Írország és az Egyesült Királyság után a harmadik legmagasabb a 2000-es évek első évtizedének kezdetén, de néhány évvel korábban az első volt az OECD országok rangsorában. (20. Ábra)
A nők esetében a mutató valamivel alacsonyabb 16-18% közötti érték, de a Magyarország ezzel szintén a 2-4 helyezést foglalja el az OECD országok rangsorában.

[143] Lásd korábban az egyéni belső megtérülési rátánál írottakat. A meghatározásokat és módszertant lásd Education at a Glance 2015 138-141. oldal

A magyar felsőoktatás tehát a felsőoktatás finanszírozójának, az államnak „jó üzletet jelent”, igen rentábilis a felsőoktatásra fordított közösségi költségek megtérülése.

9. BEFEJEZÉSÜL

Tanulmányunkban áttekintettük a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait. Természetesen egy ilyen rövid elemzés nem alkalmas az egyes elemzett területeken elmélyedésre, inkább csak arra, hogy felvillantson valamiféle összképet. Az áttekintés eredménye igen pozitív. Egyedül az innovációs teljesítmény esetében észleltünk a várt együttjárástól elmaradást.
Ez a pozitív kép nem azt jelenti, hogy a magyar felsőoktatás világszínvonalú, hanem azt, hogy a gazdasági fejlettségünk szintjén megfelelni látszik azoknak az elvárásoknak, amelyeket a közgazdasági elmélet megfogalmaz.

HIVATKOZÁSOK

Barro, J. Robert (2013): Health and Economic Growt Annals of Economics and Finance Vol. 14 (2), http://aefweb.net/aefarticles/aef140202Barro.pdf (letöltés 2015 június)

Becker, G. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. The Journal of Political Economy (Supplement) 1962. október, 70. Évf,

Becker, G.(1975): Human Capital. The University of Chicago Press, 1975. Chicago

Denison, E., F (1964): La mesure de la contribution de l’enseignement et du „facteur residuel” a la croissance economique, In: Le facteur residuel et le progres economique. OECD, Paris

Földvári Péter – Bass Van Leeuwen (2008): A magyar lakosság átlagos iskolázottságának becslése, 1920-2006 Statisztikai Szemle 2008/10-11

Freeman, R. (1976) The Overeducated American. New York: Academic Press.

Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest

Hegedűs Judit – Fekete Márta (2014: Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetősége (A tanulmány a QALL - Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült.) 2014. január, Budapest http://real.mtak.hu/16285/1/Projektek-2013-QALL-a_korai_iskolaelhagys_s_a_kriminalits_kapcsolata.pdf (letöltés 2015 december)

Hill, Kent – Denis Hoffman – Tom R. Rex (2005): The Value Of Higher Education: Individual And Societal Benefit (With Special Consideration for the State of Arizona) Arizona State University October 2005 https://www.asu.edu/president/p3/Reports/EdValue.pdf (letöltés 2015 december)

Jánossy Ferenc (1966,): A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Józan Péter (2009): Halálozási viszonyok és életkilátások a 21. század kezdetén a Világ, Európa és Magyarország népességében Magyar Tudomány 2009/9 http://www.matud.iif.hu/2009/09okt/11.htm (letöltés 2015 december)

List, F.(1940): A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere - Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása, 1940, Budapest

Malthus T. R.(1902): Tanulmány a népesedés törvényéről, Budapest Politzer Zsigmond és fia kiadása, 1902 - Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága

McMahon, W. W. (2000): The Measurement of Externalities, Non-Market Effects, and Trends in the Returns to Education. in The Appraisal of Investments In Educational Facilitries, European Investment Bank/ OECD, OECD, Paris, 2000

Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmus modellek Educatio 2013/4

Polónyi István (2015): A hazai felsőoktatás-politika átalakulásai Iskolakultúra 2015/5-6

Polónyi István (2016): Emberi erőforrásaink 21. százada Gondolat Kiadó (megjelenés alatt)

Polónyi István (szerk.) (2010): Az akadémiai szféra és az innováció: A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés Budapest: Új Mandátum Kiadó

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, 1992.

Smith, A. (2011): Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól I., II. Napvilág Kiadó 2011

Solow, R., M.(1957): Technical Change and the Aggregate Production Function - The Rewiew of Economics and Statistics 1957 aug

Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020) http://2010-2014.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf (letöltés 2015 december)

ABSTRACT

The study analyzes the economic values of the Hungarian higher education. The education and higher education is a significant private and public benefits provides these benefits are considered economic values of higher education.
The paper first reviews the economic theories of individual yields of education. Then the study shows the relative earnings of tertiary-educated Hungarian workers, and internal rate of privat costs for a man and a woman attaining tertiary education in Hungary on an international comparison.
Then, the paper briefly reviews the theories of social benefits of higher education. It will be presented this social returns in the Hungarian higher education. These are: connection with the ratio of tertiary attainment workers and economic development, and connection with education per capita and innovation performance as well as the labor market success characteristics of graduates (employment and unemployment). It covers connection with the education level and life expectancy at birth, as well as the relationship between criminality. It presents the internal rate of return of public costs for a man and a woman attaining tertiary education.
The survey result is very positive. Only in the case of innovation performance were observed the expectation gap. A positive image is not to say that the Hungarian higher education is world class, but that it complies with the requirements of the Hungarian economy.

Dr. Polónyi István CSc
egyetemi tanár
Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet
istvan.polonyi@arts.unideb.hu

V. AZ ISKOLA VILÁGA ÉS AZ OKTATÁSSZOCIOLÓGIA DILEMMÁI

Belényi Emese

OKTATÁSI SZOCIALIZÁCIÓ, CSALÁDI STRUKTÚRA ÉS IDENTITÁS ROMÁNIAI MAGYAR SIKETEK KÖRÉBEN

EDUCATIONAL SOCIALIZATION, FAMILY STRUCTURE AND IDENTITY AMONG DEAF ETHNIC HUNGARIANS IN ROMANIA

ABSZTRAKT

Az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben élő siket személyek olyan társadalmi csoportot alkotnak, amelynek tagjainál a kulturális gyökerű többszörös kirekesztettség helyzete áll fenn. Kutatásunk során a Bihar megyei (romániai) magyar siketek oktatási szocializációs körülményeit és folyamatát, valamint családalapítási opcióit vizsgáltuk, különös tekintettel az iskolaválasztást meghatározó tényezőkre, iskolai, közösségi és családi nyelvhasználat, kommunikációs kultúra és etnikai-nemzeti anyanyelvi identitás kapcsolatára. Kutatási eredményeink arra utalnak, hogy a magyar nyelvű speciális iskola, közvetlen és közvetett hatásai révén, jelentős szerepet tölt be az ott tanuló magyar siket személyek nemzeti identitásának megőrzésében. Az általános iskolai szintű speciális oktatást magyar nyelven végzett tanulók nagyobb valószínűséggel választanak magyar siket házastársat és nagyobb eséllyel örökítik át gyermekeikre nemzeti identitásukat, mint a román speciális iskolákban tanuló magyar nemzetiségű társaik.

1. ÉRTELMEZÉSI KERETEK

Szociológiai és antropológiai perspektívából tekintve a siketség – eltérően más fogyatékossági típusoktól - nyelvi-kulturális közösségalkotó tényezőként is működik. A siket közösség nem csupán fogyatékossággal élők egyik csoportja, hanem nyelvi-kulturális kisebbség is (Padden 1989), amelynek tagjai elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet használják. A siket emberek a világot főként vizuálisan érzékelik, egy közös kultúrához tartoznak, s legfőbb meghatározójuk, hogy a mindennapi kommunikációjuk során egy vizuális-manuális nyelvet, a jelnyelvek valamelyikét használják (Bartha 2004). A siketség, mint létállapot, egyrészt megköveteli a társadalom alkalmazkodását a siket ember sajátos (társadalmi, oktatási, pszichológiai, kommunikációs) szükségleteihez, másrészt pedig egy olyan jelenség, amellyel egy adott embercsoport identitása jellemezhető.

A nemzeti kisebbség szintén kulturális alapon szerveződő közösség, „egy állam polgárainak olyan csoportja, amely számszerű kisebbséget alkot, az adott államban nincs domináns helyzetben, s olyan etnikai, vallási vagy nyelvi sajátosságai/jellemzői vannak, amelyek különböznek a többségi népesség ilyen jellemzőitől, olyan összetartozás-érzésről (szolidaritásról) tanúskodik, hogy - ha burkolt formában is - kollektív akarat alapján sajátos csoportként kíván fennmaradni, és célja, hogy a törvény előtt a többséggel egyenlő jogokat és elbírálást élvezzen" (Deschénes 1985:24). A nemzeti kisebbség „egy létező nemzettudatot jelent, amelynek nyelvi és kulturális különbségek is velejárói" (Azcárate 1945).

Tanulmányunkban az etnikai-nemzeti kisebbségben élő Bihar megyei (romániai) siket személyek helyzetét vizsgáljuk, olyan társadalmi csoportét, amelynek tagjainál - fogyatékossági létállapotuk mellett és azzal összefüggésben - a kulturális gyökerű többszörös kirekesztettség helyzete áll fenn. A halló, orális nyelvi kultúrára épülő társadalomban jelnyelvi-kulturális kisebbséget alkotnak, de a siket közösségen belül is – amelyhez egyébként a siketkultúra erős köteléke kapcsolja őket – a többségitől eltérő nyelvi és etnikai-nemzeti másságot képviselik. Peremhelyzetük ugyanakkor a kisebbségi etnikai-nemzeti közösségen belül is többféle módon megnyilvánul, lényegében visszatükrözi a siket személyeknek a halló társadalomban és kultúrában elfoglalt marginális státusát.

A többszörös kisebbségi helyzetben élő romániai magyar siketek társadalmi életfolyamatai nagymértékben előre meghatározottak, lehetséges karrierútjaik pedig rendkívül behatároltak. Ugyanakkor viszont identitásuk strukturálódását számos differenciáló tényező is befolyásolja. Életútjuk több pontján ők vagy szüleik olyan döntési helyzetekbe kerülnek, amikor az adott lehetőségek köréből választaniuk kell (iskolát, házastársat, lakóhelyet, siket-közösséget), és ezek a választások egyaránt jelentős hatással lehetnek anyanyelvi és siketkultúra-identitásuk alakulására. Tény, hogy e választásaikban kevésbé szabadok, mint a többségi nemzet siket tagjai, hiszen nemzeti kisebbségi létállapotukból fakadóan – egyéni helyzetenként és történelmi korszakonként változó mértékű – asszimilációs nyomásnak vannak kitéve.

Az élet fordulópontjainak is tekinthető döntések általában az egyén és annak családja szintjén születnek meg, de mindig egy adott családi, közösségi és makro-társadalmi viszonyrendszer feltételei között (hatására, esetleg nyomására). A döntések előzményei, okai az egyén életútjának előző állomásaiban keresendők, és döntő hatással lehetnek identitásának további alakulására. Lényeges befolyásoló tényező lehet többek között az, hogy a megkérdezett szülei hallók vagy siketek, házastársa a magyar vagy a román etnikumhoz tartozik, speciális vagy többségi oktatásban tanult, hasonló vagy különböző feltételek közt/életszakaszban ismerkedett meg a jelnyelvvel, siket-kultúrával.

Az ilyen jellegű, identitással kapcsolatos döntéseket befolyásoló differenciáló tényezők tipológiai kutatása, a mögöttük álló magyarázó tényezők feltárása és értelmezése képezi kutatásunk alapvető célját. Erre pedig véleményünk szerint az életút-kutatás módszere (Kohli 2007:253–271) a legalkalmasabb, mivel lehetővé teszi, hogy az egyén életútját a maga folyamat jellegében, a döntési helyzeteket eredményező

fordulópontokra koncentrálva, az identitás alakulását meghatározó/befolyásoló főbb életszakaszok szerint tagolva vizsgáljuk, kiemelt figyelemmel a differenciáló tényezőként is ható tipológiai különbségek szerepére.
Kutatási stratégiánk megtervezésénél abból indultunk ki, hogy a társadalmi kirekesztés és befogadás folyamatai, az identitás kialakulása, változásai és továbbörökítése az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetbe beleszületett siket személy egész életútját végigkísérik, ezért a feltáró munkának az egyéni életút minden lényeges állomására, társadalmi színterére ki kell terjednie. Vizsgálódásaink során az életút lényeges állomásainak, fordulópontjának az iskoláskor előtti családi nevelés éveit, a formális tanulási életszakaszt, az ifjúsági évekét és családalapítás szakaszát, valamint az érett felnőttkort, a családalapítást és az identitás saját családon belüli továbbadásának korszakát tekintettük.
Kutatómunkánk folyamán egyaránt használtunk kvantitatív és kvalitatív módszereket. Kérdőíves felmérésünk során a Bihar megyei siket közösség magyar tagjai és (a vegyes házasságban élők esetében) román házastársaik körében gyűjtöttünk információkat. A kutatási mintába 111 személy került be, ezek közül 89 magyar identitású, 22-en pedig a vegyes házasságban élő magyar nemzetiségű személyek román házastársai.
A kérdőíves felmérés kutatási mintájába bekerült személyek közül tipológiai differenciáló tényezők alapján kiválasztott alanyokkal strukturált interjúkat készítettünk, amelyek során arra törekedtünk, hogy feltárjuk a személyes életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóit, motivációit, az egyén életében bekövetkezett kulcsesemények, történések szubjektív megélésének módját, valamint az identitás alakulásában játszott szerepüket. Az interjúk révén nyert információk összekapcsolásával két vagy három nemzedék életútját nyomon követő családi esettanulmányok is készültek, *annak* érdekében, hogy nagyobb időtávlatban is nyomon követhessük az identitás családon belüli átadásának folyamatát, egyrészt a családra ható külső tényezők, másrészt pedig a belső hatások, változások szerepére fókuszálva.

2. SZÁRMAZÁSI KÖRNYEZET, ISKOLAVÁLASZTÁS, ANYANYELVI IDENTITÁS

A származási család nyújtja az integráció elemi szintjét (Kullmann – Kun 2004:72) ezért különösen lényeges szerepet tölt be a siket gyermekek szocializációs folyamatában. A siketközösségen belül kismértékű generációs folytonosság tapasztalható, hiszen a siketek 90%-nak hallók a szüleik, később pedig nagy részüknek halló gyermeke születik. (Woll – Sutton-Spence 2004:678). Kutatási mintánk származási családi összetétele tükrözi ezeket az arányokat. A megkérdezett magyar nemzetiségű személyek 91 %-a olyan családból származik, ahol mindkét szülő halló, ugyanakkor a származási család etnikailag is homogén. Ez az a családi-származási képlet, amely elvileg a legkedvezőbb előfeltételeket biztosítja a magyar nyelv és kommunikációs kultúra családon belüli továbbadására.

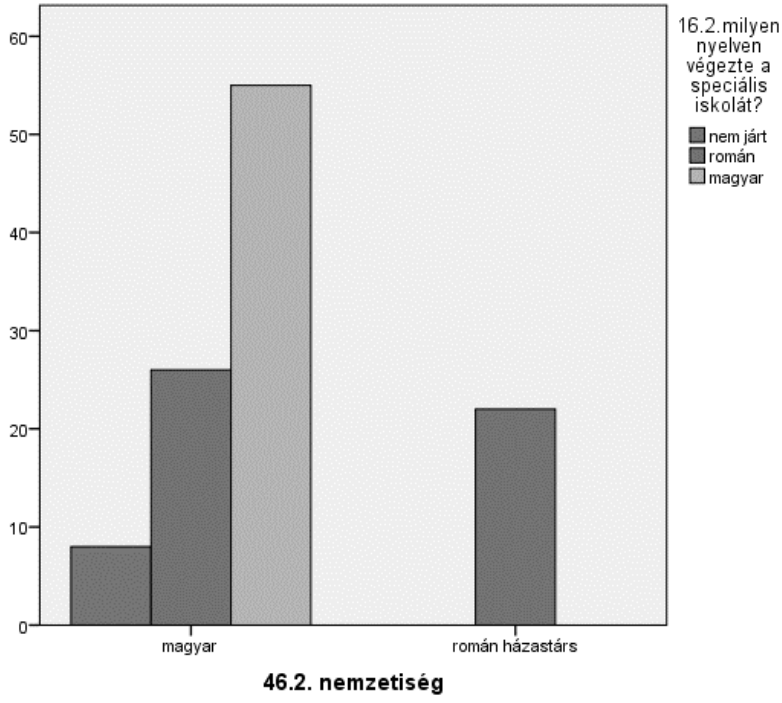
1. táblázat: Származási családi háttér

Megkérdezettek identitása	Halló szülők etnikailag homogén házasságban	Halló szülők etnikailag heterogén házasságban	Siket szülők etnikailag homogén házasságban	Siket szülők etnikailag heterogén házasságban	Összesen
Magyarok	81	1	3	4	89
Román házastársak	20	-	2	-	22
Összesen	101	1	5	4	111

Forrás: Saját szerkesztés

Míg a siket szülők elsődlegesen siket gyermekük jelnyelvi és siket kultúrához kötődő identitásához ragaszkodnak, az etnikailag heterogén családokban pedig a kultúrák és nyelvek „hatalmi harca" alakulhat ki, a homogén magyar halló családokban - legalábbis az eredeti szándékok szintjén - egyértelmű a szülők részéről az a törekvés, hogy saját közös nemzeti hovatartozásuk, az ehhez kötődő orális és írásbeli nyelvi-kulturális tartalmak gyermekeikre történő áthagyományozását szorgalmazzák.
A magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a halló szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezésmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, az egyik valószínűsíthető opció a Kolozsváron működő - évszázados hagyománnyal rendelkező, jelenleg Kozmutza Flóra nevét viselő - magyar nyelvű iskola. Mivel azonban a kolozsvári az egyedüli magyar nyelvű siketiskola az országban, a Kolozsvártól távol lakó családok esetében az ott tanulás megköveteli a bentlakásos rendszer elfogadását, a gyermek részbeni kiemelését a családi környezetből, amit nem minden szülő vállal/tart célszerűnek. Ebben az esetben a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvű siketiskola. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működnek, azonban az ide bekerült magyar siket gyerekek román nyelvű orális nevelésben részesülnek és az iskola informális közegében a román jelnyelvet sajátítják el.

2. ábra: A speciális iskola nyelve



Forrás: Saját szerkesztés

A halló szülők siket gyerekei a jelnyelvvel és a siket kultúrával/közösséggel jellemzően a siketek iskolájában ismerkednek meg. Ez a megismerkedés sokuk számára a reveláció erejével hat, a világ „felfedezését", „érthetővé válását", önmagukra találásukat jelenti, s ezáltal saját identitásuk, hovatartozásuk is értelmezhetőbbé, „megfejthetővé" válik:

P.L. Elmondása szerint fölöttébb csodálkozott: egy virgonc, tudásszomjjal még tele 6 éves kislány, aki egyre jobban kezdi érteni a világot maga körül, konkrét, szépen megformált képeit a szavaknak, s ezeknek a formáknak használható, nyelvi kontextusba ültethető értelmezéseit jelnyelvi mondatokká és saját gondolatokká alakítja, amelyeket a többiek felé közvetítve, ugyancsak értelmezhető válaszokat kapott.

Bár a „siketiskola" a legutóbbi időszakig hivatalosan csak az ún. „totális kommunikáció" keretében támogatta a jelnyelv elsajátítását, a tanulói közösségben informálisan gyakorolt jelnyelvhasználatnak döntő szerepe van a siket kultúrába történő szocializáció folyamatában. Korántsem mindegy azonban, hogy a magyar családból származó siket gyerekek személyiségfejlődésének, identitásépítésének e döntő szakasza a tanulók magyar anyanyelvén, vagy pedig a származási-családi hátterüktől idegen román nyelven valósul meg.

A magyar nyelvű speciális siketoktatásba bekerülő magyar származású gyerekek esetében az ottani iskolai formális és informális nevelési gyakorlat és környezet erősíti és konszolidálja a tanulók családból magukkal hozott etnikai, nemzeti és nyelvi identitását is. Ennek a folyamatnak a fő tényezői a magyar, általában halló nevelőkből álló oktatói kar szerepe; a magyar kultúrához kötődő tananyag; a magyar nyelvű orális kommunikáció (szájról olvasás, hangos beszéd, orális szókiejtés, írás-olvasás) gyakorlása; az orális magyar nyelvű beszéd/artikuláció által kísért magyar jelnyelv elsajátítása és elsődleges kommunikációs eszközként történő informális használata a tanulói közösségen belül; az etnikailag homogén magyar tanulói közösség, a magyar iskola és a tanulók magyar családjai közötti kapcsolattartás; a szülők ragaszkodása a magyar nyelven történő orális kommunikációhoz és gyerekük magyar identitásához.

A magyar tannyelvű speciális iskolába járó siket tanulók az ott elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközeik révén szüleikhez is jobban tudnak közeledni, javítani tudják az anyanyelvi kultúrában megtalált otthonosságra alapuló származási családi kapcsolattartásuk, kötődésük minőségét. Bár szülői környezetben általában csak a vakációjukat töltik, ezek a hetek mégis fontosnak bizonyulhatnak származási identitáskötelékeik megerősítésében. A román oktatási nyelvű iskolákban tanulók viszont a magyar iskolába járó társaiktól eltérően egyszerre tapasztalhatják meg a szüleikkel fenntartott kommunikációs kapcsolatuk javulását és az önazonosság megélésével kapcsolatos eltávolodást, elidegenedést családi környezetüktől, éppen amiatt, hogy saját és szüleik anyanyelve eltér az iskolai kommunikációjuk során gyakorolt nyelvtől.

A halló családban felnövő gyerekektől eltérően, akik iskoláskor előtt nagy valószínűséggel egyáltalán nem kerülnek kapcsolatba a jelnyelvvel, a siket szülőktől származó, jelnyelvi családi-kommunikációs háttérrel rendelkező tanulók számára a siket-iskolában megtapasztalt kortárs-közösségi élet inkább a kontinuitást, mint a diszkontinuitást jelenti. A siket szülők gyerekei „beleszületnek" a siket-kultúrába, ezért az óvodás-iskoláskorban megvalósuló orális beszédkészség-fejlesztés az ő esetükben nem kizárólagos, hanem kiegészítő szerepet tölt be, már kialakult vagy kialakulóban lévő, de szilárdabb alapokkal rendelkező, nyelvi-képi kifejezés- és gondolkodásmódon alapuló kommunikációs módozatokra és kultúrára épül. A nevelői követelmények hatása alatt az orális nyelvet második nyelvként igyekeznek elsajátítani. Az ily módon megszerzett tudást kommunikációs eszközökben való gazdagodásként élik meg, de ottani létük elsődleges kulturális környezete a kortárs siket-közösség és a spontán módon elsajátított jelnyelvi kultúra marad.

A vegyes házasságban élő siket szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásában, bizonyos esetekben olyan multikulturális családi modell is érvényesülhet, ahol a döntő tényező a gyermek neme. Ha az anya magyar etnikumú, a leánygyermek nagyobb valószínűséggel kerül a magyar tannyelvű speciális oktatásba. Amennyiben az apa a magyar tannyelvű speciális iskolában végzett, az anya pedig román etnikumú, a család inkább preferálja az apa számára már otthonos kolozsvári magyar nyelvű iskolát a fiúgyermekek részére.

K.I. és K. E. etnikailag heterogén házasságban élő siket szülők, akik három, szintén siket gyermeket neveltek fel: két fiút és egy leányt. Az apa, aki magyar etnikumú halló családba született, a román nyelvű szakiskola megkezdése előtt a kolozsvári magyar nyelvű siketek speciális iskolájába járt 8 évet. Amikor gyermekei iskolaválasztására került sor, leánygyermekük - édesanyjához hasonlóan - a román nyelvű speciális alapoktatásba került, míg a fiúgyermekeket az apa a kolozsvári magyar nyelvű siketiskolába íratta be. Amikor a szülőket megkérdeztük e döntéseik mozgatórugóiról, válaszukból az derült ki, hogy például az apa saját otthonosságérzetét kívánta fiainak is átadni. „… ott jól éreztem magam, kedves, türelmes tanárok voltak. Gondoltam, jó lesz a fiúknak, jól tanítanak, becsületesen.„Ebben a családban a román oktatásba került leánygyermek román nemzetiségű siket párt választott, míg az egyik fiúnak magyar felesége van (a másik fiú nem nősült meg).

A speciális általános iskola elvégzése után a siket fiatalok többnyire szakiskolába kerültek. A kommunista rendszer által életbe léptetett, de sok vonatkozásban 1989 után is fennmaradó politikai intézkedés eredményeként útjuk egyértelműen a speciális szakképzésbe, onnan pedig a számukra fenntartott – mindössze néhány szakma közötti választási lehetőséget biztosító – védett munkahelyekre vezetett. Lényeges viszont, hogy eltérően az általános iskolai szintű speciális oktatástól – ahol létezett és ma is fennáll anyanyelvi tanulási lehetőség - a szakma elsajátítása kizárólag román nyelven, román nyelvi környezetben, etnikailag vegyes siket tanulói közösségben történhetett/történhet, olyan oktatási környezetben, ahol a belső informális kommunikáció nyelve a tanulói siket közösségen belül a román jelnyelv.

A román speciális iskolát végzett magyar siket tanulók számára a szakiskolai évek lényegében a folytonosságot, a román jelnyelvi/orális nyelvi környezethez való hasonulásuk folyamatának folytatását jelentették. A magyar speciális általános iskolát végzett siket fiatalok ezzel szemben radikális fordulatként élték meg a román nyelvű szakiskolába való bekerülésükkel nyelvi környezetükben bekövetkezett változást, azt a tényt, hogy az iskolai kommunikációjuk nyelve szinte egyik napról a másikra a román jelnyelv/orális nyelv lett.

Ami viszont a szakiskolai oktatási környezetben továbbra is meghatározó maradt, a kommunikáció etnikai-nyelvi komponensének változása ellenére, az a jelnyelv használatán alapuló tanulói siketkultúra-közösség. Ebben az új közösségi környezetben a magyar iskolából származó siket fiatalok először szembesültek azzal, hogy az (esetenként orális román nyelvvel kísért) román jelnyelv, mint elfogadott közös kommunikációs módozat elsajátítása nélkülözhetetlen előfeltétele az etnikailag vegyes siket közösségbe történő sikeres beilleszkedésüknek.

Mivel a román siket fiatalokkal őket egybefogó siket kultúrához való tartozás közösségi megélése elsődleges fontosságúvá vált a magyar speciális általános iskolát végzett siket fiatalok számára is, ez a tény erősítette bennük a nyelvi alkalmazkodási szándékot. Ugyanakkor a saját magyar családi környezetük és a magyar iskolában kapott nevelés hatása is szerepet játszott abban, hogy a kedvezőtlen feltételek ellenére sokukban tovább élt az a törekvés, hogy magyar identitásukról ne mondjanak le, ezt a maguk

mikroközösségében, párkapcsolataikon és családi-rokonsági kötődéseiken keresztül továbbra is ápolják.

D.Zs. halló magyar édesanyja ikerterhességéből született súlyos hallássérültként a nyolcvanas évek elején. Amikor az oktatási intézmény kiválasztására került sor, Nagyváradon több román anyanyelvű siket gyermek szülei összefogásával elérték egy speciális iskola-előkészítő csoport indítását. Ebbe a csoportba került D. Zs is, akinek édesanyja nem vállalta azt, hogy a gyermek tőle elszakadjon és a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolába menjen. Ám azt sem szerette volna, hogy csak román szavakra oktassák. Ezért édesanyja megtanulta a jelnyelvet, amit a csoportban sajátítottak el, s a jelekhez magyar szavakat kapcsolt. Úgy is értelmezhető, hogy „magyarosította" a román jeleket. Nem a kolozsvári speciális iskolában használatos jeleket alkalmazta, mivel azokat nem ismerte, viszont ragaszkodott ahhoz, hogy a jelek magyarul is értelmezhetőek legyenek. D.Zs. férje enyhén hallássérült magyar férfi, hangzó nyelven akadálymentesen értekezik. Siket feleségével magyar orális nyelven kísért román jelekkel kommunikál.

3. CSALÁDALAPÍTÁS ÉS AZ IDENTITÁS CSALÁDON BELÜLI ÁTÖRÖKÍTÉSE

A szakiskola befejezése után újabb közösségváltás következik a magyar identitású siket fiatalok életében. A siket kultúrához való tartozás megélésének elsődleges tere az etnikailag vegyes lakóhelyi siket közösség lesz, ahol a kommunikáció nyelve a román jelnyelv/orális nyelv. A magyar speciális iskolát végzett siket fiatalok román iskolát végzett társaikhoz képest egy többlet-tudással, nyelvi-jelnyelvi kompetenciával kapcsolódnak be a helyi siket közösségek életébe, azáltal, hogy román anyanyelvű, valamint román iskolát végzett magyar társaiktól eltérően ők a magyar jelnyelvi (és bizonyos fokig a magyar orális nyelvi) kommunikáció terén is otthonosan mozognak, ami gyarapítja kapcsolatteremtési lehetőségeiket. Mivel a siket kultúrán belüli kapcsolattartás román jelnyelvi/orális módozatait már a szakiskolában gyakorolták, a lakóhelyi etnikailag vegyes siket közösségben kommunikációs-kulturális szempontból zökkenőmentes beilleszkedésre számíthatnak, ennek ára viszont a magyar jelnyelvi/orális kommunikáció visszaszorulása a családi környezetbe.
A siket közösség – a család mellett – a siket személyek elsődleges élettere, a házastárs kiválasztásának legvalószínűbb társadalmi környezete is. A házastársválasztásban az elsődleges szempont a jelnyelvi kulturális identitás. A kutatási mintánkba bekerült siket személyek kizárólag a siket közösség jelnyelvet használó tagjai közül választottak házastársat, annak ellenére, hogy nem egy esetben halló szüleik igyekeztek őket lebeszélni erről:

K.M. Szülei nem avatkoztak bele a házasságába, ám a leány szülei igen, mert ők nem támogatták abban a döntésében, hogy siket társat válasszon: abban reménykedtek, hogy halló unokájuk lesz. Féltek a siket generáció megismétlődésétől.

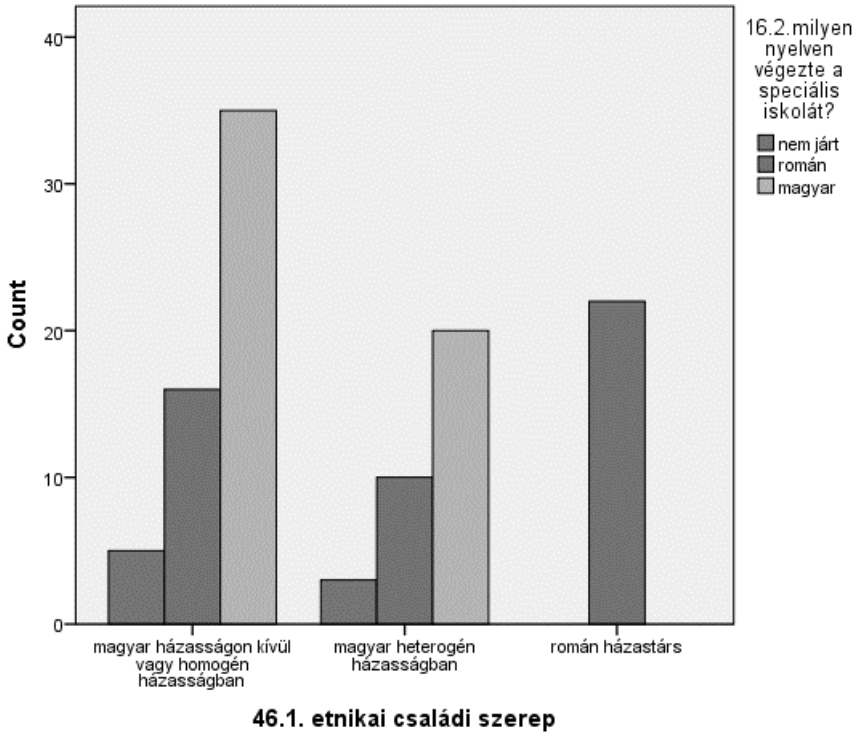
P. S. Édesapja kijelentette, jelelő, csak jelnyelven kommunikáló siket fiúval ne kerüljön kapcsolatba. Arra kérte, ha már hallássérült férjet választana magának, az legalább úgy beszéljen, mint ő. Férjét egy futballmérkőzésen ismerte meg, ahová elkísérte bátyját. Tulajdonképpen a munka megkezdésének időszaka kedvezett annak is, hogy több saját életét érintő kérdésben is önállóan dönthessen, ezért a szülői tiltás ellenére rendszeresen kezdett el járni a siketek egyesületéhez, s ezzel a baráti csapattal látogatott ki említett mérkőzésre, ahol a későbbi férje is részt vett. Férje szintén siket, román nemzetiségű, a Craiova-i siketiskolába járt, utána a jászvárosi siketek szakiskolájába.

A siket közösségen belül a népesség átlagához viszonyítva nagy gyakorisággal fordulnak elő etnikailag vegyes házasságok. E jelenség feltételezhető okai összefüggnek a siket kultúra és a jelnyelvi kommunikáció integráló szerepével, valamint azzal, hogy a magyar nyelvű, etnikailag homogén általános iskolai közösségből kikerülve a magyar siketek elsődleges közösségi környezete az etnikailag heterogén szakiskolai, majd lakóhelyi siket közösség lesz.

L. F. felesége halló családban nőtt, fel, de már kisiskolás korától részese lett a siket kultúrának. Kétévesen gyógyszeres kezelés következtében vesztette el hallása nagyobb részét, a Galati-i hallássérültek iskolájába járt, itt tízedik osztályig, majd a jászvárosi speciális szakiskolában folytatta 3 évig. Tehát ő már korán kapcsolatban került a siketekkel, a jelnyelvvel.

Kutatási adataink szerint a halló magyar családokból származó siket fiatalok esetében, akik magyar identitásukat a magyar tannyelvű siketiskolában egyértelműen megélhették, a párválasztásban lényeges szempont lehet ugyanakkor az is, hogy a házastárs rendelkezzék magyar nyelvi-magyar jelnyelvi ismerettel/magyar etnikai-nemzeti identitással. A magyar-magyar házastársi kapcsolatok nagyobb gyakorisággal történő előfordulása a magyar nyelvű iskolában végzettek között – a származási családi kötelékek és a nemzeti kulturális hovatartozás szerepe mellett - feltehetően összefügg azzal is, hogy mélyebb baráti kapcsolataik kezdete sok esetben még az iskolai évekre nyúlik vissza. A magyar iskola nyelvi-kulturális otthonosságának kedvező légkörében kialakult és az együtt töltött évek személyiségérlelő tapasztalatán alapuló kapcsolatok eljövendő házastársuk kiválasztásánál is fontosnak bizonyulhatnak.

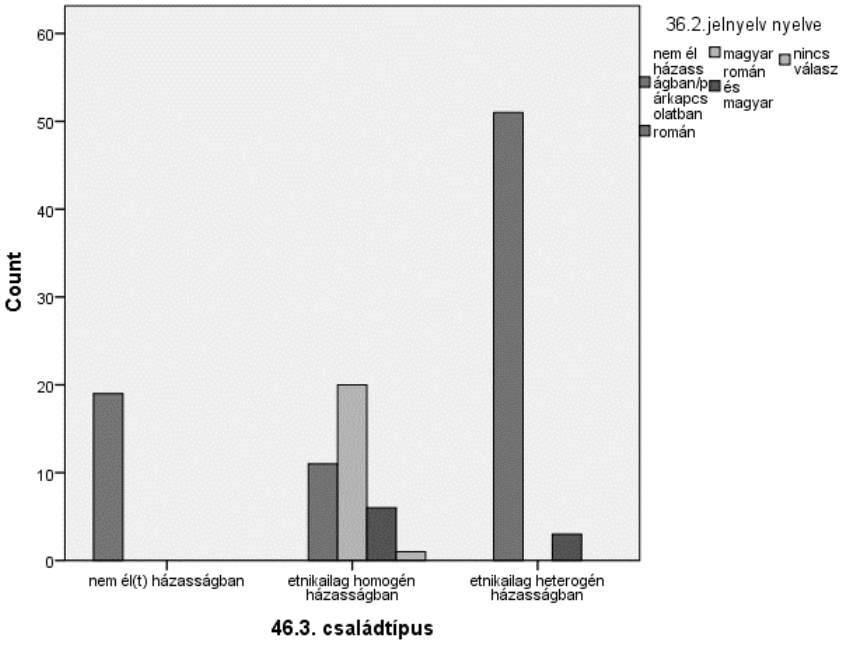
3. ábra: A megkérdezettek etnikai családi szerepe a speciális iskola nyelve szerint



Forrás: Saját szerkesztés

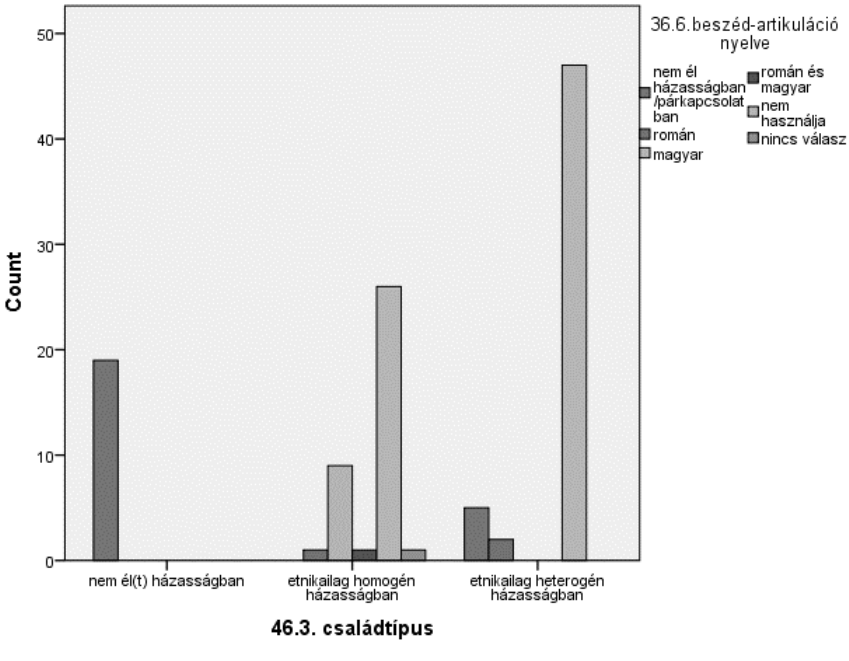
Amennyiben az egyik házastárs román, a siket-kultúrán belüli kommunikáció nyelve valószínűleg szintén a román lesz, ami jellemzően az etnikailag vegyes siket közösségen belüli kommunikáció nyelve is. A tipikus helyzet az, hogy a magyar házastárs általában ismeri az (esetenként orális nyelvvel kísért) román jelnyelvet, a román házastárs viszont nem ismeri annak magyar megfelelőjét. Ez a kölcsönösség-hiány viszont a magyar halló szülőkkel rendelkező magyar házastárs által alapított etnikailag vegyes házasságok esetében azt is eredményezheti, hogy a román etnikumú siket házasfél a magyar fél halló szüleivel (tágabb családjával) már jóval nehezebben kommunikál, éppen nyelvtudásbeli meg nem felelésük miatt.

4. ábra: A jelnyelvi kommunikáció nyelve a családon belül



Forrás: Saját szerkesztés

5. ábra: A beszéd – artikuláció nyelve a családon belül

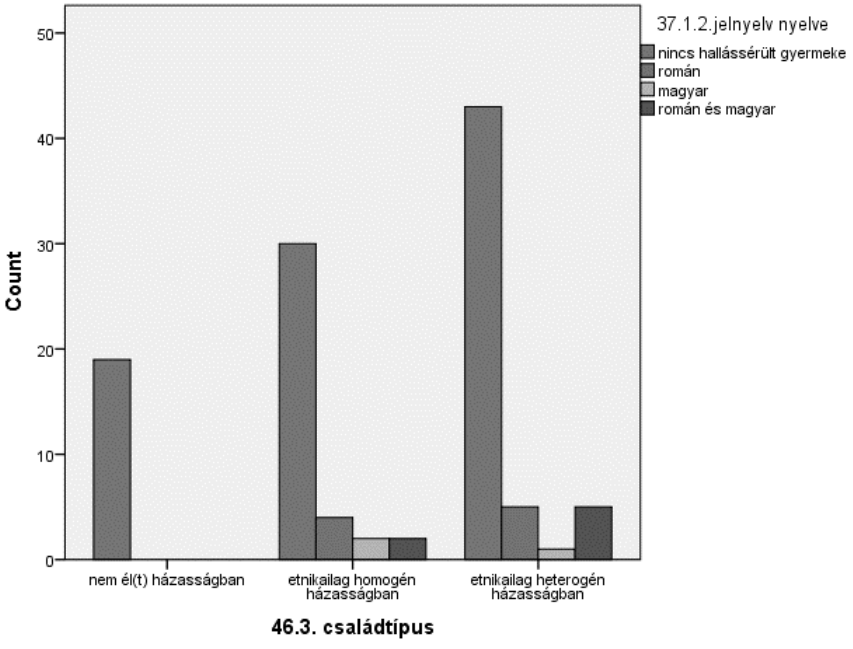


Forrás: Saját szerkesztés

Mivel a siketek belső családi és közösségi kommunikációjában a jelnyelv az elsődleges kommunikációs eszköz, ők az orális nyelv nemzeti hovatartozást kifejező szimbolikus funkcióját a halló emberekhez képest kevésbé érzékelik. A magyar nyelvi identitás az etnikailag homogén siket házastársak kapcsolatában ezért leginkább a magyar jelnyelv használatának preferálásában, valamint a magyar jelnyelv családon belüli továbbadásában nyilvánul meg (siket és halló gyermekeik felé egyaránt).
Az etnikailag homogén családokban (különösen, ha mindkét házastárs magyar iskolában végzett) a magyar jelnyelvi és orális nyelvi identitás nagyobb eséllyel örökítődik át a következő nemzedékre az etnikailag heterogén családokhoz viszonyítva. A halló magyar szülők magyar identitással rendelkező és egymást között a magyar orális kifejezésmóddal kísért magyar jelnyelvet használó, de a román és magyar jelnyelvet egyaránt ismerő, az etnikailag vegyes siketközösségben otthonos siket házastársak siket gyermeküknek is igyekeznek átadni ugyanezeket az identitásbeli jellemzőket. Elsődlegesen a jelnyelvi siket-kultúra által meghatározott identitáshoz ragaszkodnak. Másodlagosan, a lehetőségek mértékében a magyar jelnyelvi/orális nyelvi identitás átörökítését is fontosnak tarthatják, de a magyar nyelv/jelnyelv gyermekük általi elsődleges használatához való ragaszkodás tekintetében esetenként kevésbé elkötelezettek, mint a halló szülők.

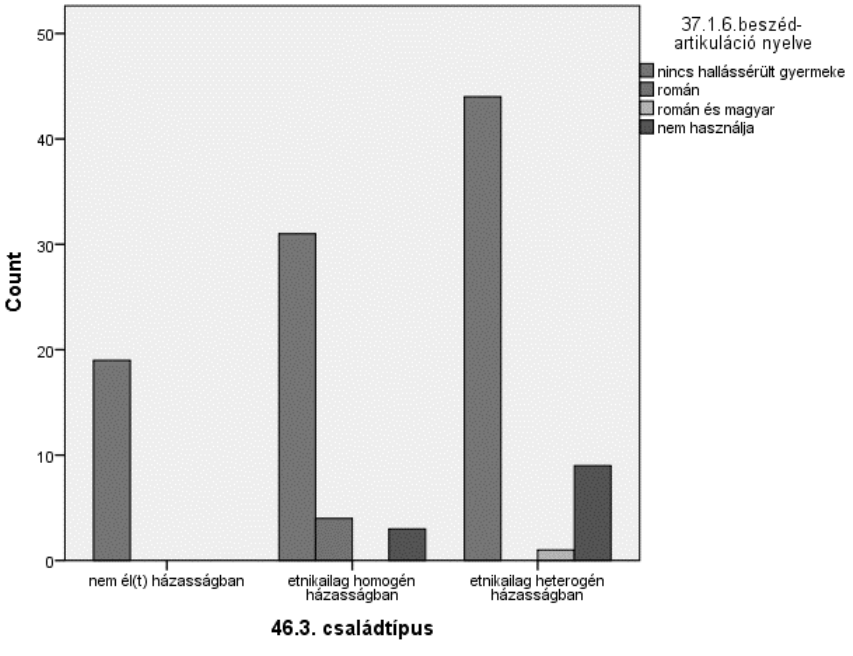
H.Z: Otthon egymás közt a férjével a magyar jelnyelvet használják, de megtanulták a román jelnyelv jeleit is, viszont leányukkal már ez utóbbit alkalmazzák egyre inkább, mivel leányuk egyedüli magyar siket a speciális líceumi osztályban.
H.I: feleségével otthon magyarul jelelnek, de siket lányuk, C. az anyjával már románul, viszont az interjúalany ragaszkodik ahhoz, hogy vele magyarul kísérje a jelnyelvet.

6. ábra A jelnyelvi kommunikáció nyelve hallássérült gyermekeikkel



Forrás: Saját szerkesztés

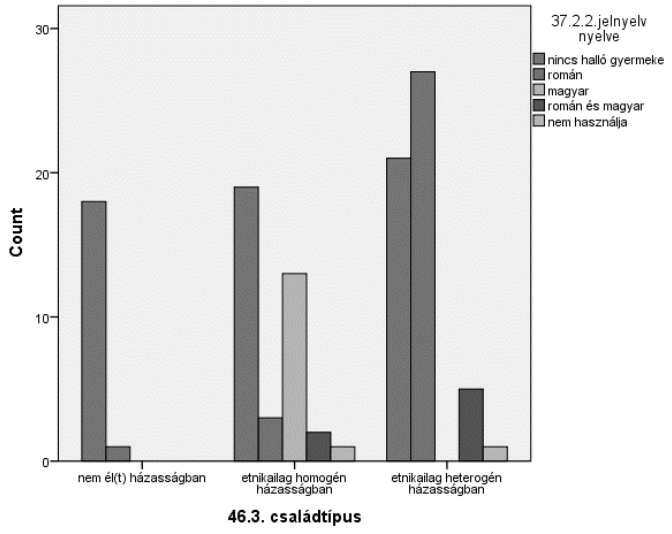
7. ábra A beszéd-artikuláció nyelve hallássérült gyermekeikkel



Forrás: Saját szerkesztés

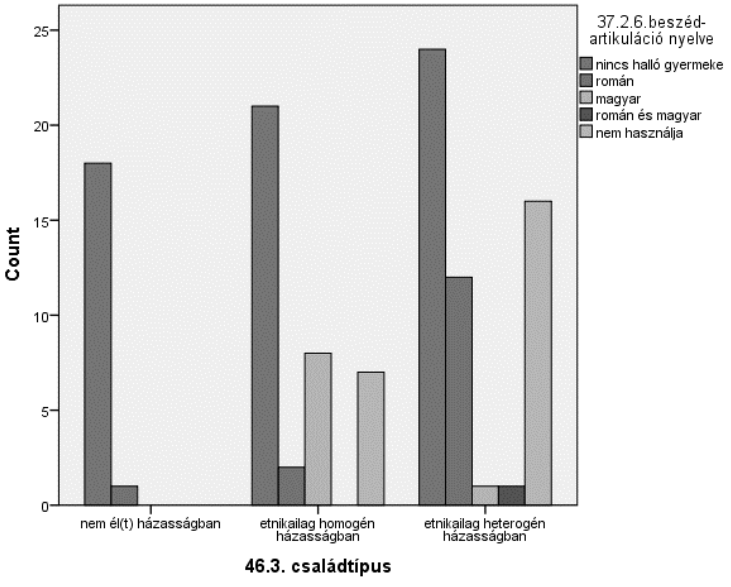
Amennyiben halló szülőkkel rendelkező siket házaspárnak halló gyereke születik, a siket szülők ezt bizonyos értelemben „megkönnyebbülésként”, „felszabadulásként”, egyfajta nemzedékeken átívelő „rehabilitációként” élhetik meg, még akkor is, ha egyébként jól érzik magukat a siket-kultúrán alapuló házasságban, és magában a siket-kultúrában.

8. ábra A jelnyelv nyelve halló gyermekeikkel



Forrás: Saját szerkesztés

9. ábra: A beszéd-artikuláció nyelve halló gyermekeikkel



Forrás: Saját szerkesztés

A halló nagyszülők gyakran kulcsszerepet vállalva kapcsolódnak be halló unokájuk nevelésébe, ami azt jelenti, hogy a gyermek egyaránt elsajátítja és magáénak érzi az orális kultúrára és a siket kultúrára jellemző kommunikációs módozatokat, és ezáltal alkalmassá válik arra, hogy minden felmenő családtagjával (szülő, nagyszülő) hatékonyan, az illető családtag által leginkább otthonosnak érzett módon kommunikáljon. Az orális nyelvet (nyelveket) elsősorban a halló nagyszülőktől sajátítja el, a jelnyelvet (jelnyelveket) pedig a siket szülőktől. Tehát az ilyen családon belül bonyolult és sokrétű kommunikációs kódrendszer alakul ki/működik, s ezt a családtagok természetes módon élik meg.

A.Z. *Amikor letelt a 3 hónap, az édesanyának vissza kellett mennie dolgozni, ezért a hét 6 napján a nagymama felügyelt a kisgyermekre, ő tanította beszélni, az anya csak szombatonként vitte haza. A családon belüli kommunikáció az alábbi módon történt: a nagymama családján belül: orális módszer, mégpedig magyar nyelven: az unokájával és siket leányával is. A nagyapa ugyanezzel a módszerrel. Siket vejükkel alig tartanak kapcsolatot, román nyelvi tudásbeli hiányosságaik miatt. Interjúalany a halló gyermekével magyar jelnyelven és a párhuzamosan alkalmazott magyar orális nyelven kommunikál, az apa (a gyermek apja) román jelnyelven és ezzel párhuzamosan orális román nyelven, a halló gyermek anyjával orális magyar nyelven, illetve jelnyelven, apjával román orális nyelven, illetve jelnyelven kommunikált. A siket, román származású apa a magyar orális nyelvet nem ismeri. A házastársak egymással román jelnyelven és román orális nyelven értekeznek.*

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatási eredményeink arra utalnak, hogy a magyar nyelvű speciális iskola – minden egyéb hátráltató, az asszimilációt erősítő társadalmi körülmény ellenében – közvetlen és közvetett hatásai révén jelentős szerepet tölt be a magyar siket gyermekek nemzeti identitásának megőrzésében: nevelőmunkája révén megkíséreli megtartani a siket tanulókat nemzeti nyelvükben és kultúrájukban; elősegíti kommunikációs kapcsolataik minőségi javulását szüleikkel és származási családjukkal; homogén magyar tanulói közösséget és interakciós teret működtet, amely meghatározó jelentőséggel bír a gyermek személyiségfejlődésének és identitásalakulásának döntő fontosságú életkori szakaszában.

Mindezek a tényezők és hatások azt eredményezik, hogy az általános iskolát magyar nyelven végzett tanulók – annak ellenére, hogy a későbbiekben a körülmények kényszerítő ereje folytán román nyelvű szakiskolai, majd települési siket közösségbe kerülnek – mégis jóval nagyobb eséllyel választanak magyar – és magyar iskolát végzett – siket házastársat, mint a speciális általános iskolát román nyelven végzett társaik. Bár a magyar orális nyelv/jelnyelv használatát az etnikailag vegyes siket közösségen belül nem gyakorolhatják, erre családi körben, az etnikailag homogén házasságokon belül lehetőségük nyílik, s e lehetőséggel általában élnek is. E

családokon belül a magyar identitás, a magyar jelnyelvi/orális nyelvi tudás átörökítése – a siket kultúra alkotóelemeivel ötvözve – természetes és általában zavartalan folyamat, amelyben esetenként szerepet kaphatnak a (többnyire halló) nagyszülők is.
A fentiekkel szemben a speciális általános iskolát román nyelven végzett magyar családból származó siket tanulók nagyobb valószínűséggel kötnek házasságot román siket személyekkel, tehát etnikailag vegyes - bár a siketkultúrához való tartozás tekintetében homogén – családokat alapítanak. E családokon belül a román jelnyelv/orális nyelv kizárólagos vagy legalábbis domináns használata jellemző. Mindazonáltal – főként a halló magyar nagyszülők hatására – az ilyen típusú családokban is kialakulhatnak olyan kommunikációs modellek, amelynek során a különböző kulturális sajátosságokkal rendelkező családtagok a román és a magyar jelnyelvet/orális nyelvet a különböző kommunikációs helyzetek sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodva egyaránt használják. Ezekben a családokban a magyar nemzeti-nyelvi identitás fennmaradása és átörökítése az etnikailag homogén magyar családok helyzetéhez viszonyítva jóval bizonytalanabb, bár nem feltétlenül esélytelen.

HIVATKOZÁSOK

Azcárate, P. (1945) League of Nations and National Minorities: An Experiment. Washington

Bartha Cs. (2004) Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi M. – Dér Cs. – Hattyár H. (szerk.): „...még onnét is eljutni túlra...”, Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Deschénes, J. (1985) Proposal concerning a definition of the term „minority" submitted by Mr. J. Deschénes. Doc. E/CN.4/Sub. 2/1985/31, 1985. május 14., 24. old.

Kohli, M. (2007) The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. Research in Human Development, 4. 2007/3–4. szám 253–271 old.

Kullmann L. – Kun H. (2004): El kell-e felejtenünk az orvosi modellt...? A fogyatékosság jelensége az orvostudományban. Zászkaliczky Péter, Verdes Tamás (szerk.) Tágabb értelemben vett gyógypedagógia ELTE-BGGYFK, Budapest: Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkol., Budapest, 69-89 old.

Padden, C. (1989) The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: Sherman Wilcox (szerk.) American Deaf Culture Silver Spring: Linstok Press Maryland.

Woll, Bencie – Sutton-Spence, Rachel 2004. Sign Language / Zeichensprache. In: Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert –Mattheier, Klaus J. – Trudgill, Peter (szerk.) Sociolinguistics / Soziolinguistik, An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (2., átdolgozott kiadás). Berlin, New York: Walter de Gruyter, 677–683 old.

ABSTRACT

The situation of Deaf belonging to minority ethno-cultural communities is particularly complex as they are subjected to social marginality not only as members of the Deaf community but also due their ethno-linguistic belonging. Our research examined identity formation and transmission processses of ethnic Hungarian Deaf persons in Bihor County (Romania), focusing on the ways in which their and their children's ethno-linguistic identity is shaped by their educational routes and marital choices. The research results show that the teaching language of primary school is an important factor in preserving the Hungarian identity of Deaf community members. Compared to their Hungarian peers studying exclusively in Romanian language, pupils graduating from the Hungarian language special primary school for Deaf are more likely to choose ethnic Hungarian spouses and to transmit Hungarian identity to their children.

Belényi Emese
egyetemi tanársegéd
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad
esenzor@yahoo.com

Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa

AZ ISKOLAI ERŐSZAK SORÁN ELŐFORDULÓ MAGATARTÁSMINTÁK HÁTTÉRTÉNYEZŐI EGY KUTATÁSSOROZAT TÜKRÉBEN

BACKGROUND FACTORS OF THE TYPES OF SCHOOL BULLYING BEHAVIOUR

ABSZTRAKT

A Nyíregyházi Főiskola-, Pedagógusképző Kara-, Pszichológia Tanszékén 2006-ben alakult meg az Iskolai Erőszak kutatócsoport. A kutatócsoportunk az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát vizsgálja. A kutatásunk első szakaszában (2006-2008) kidolgoztuk az Iskolai Erőszak Kérdőívet. Az Iskolai Erőszak Kérdőív az iskola mindennapi életében előforduló, a tanulók egymás közötti erőszak, zaklatás jelenségvilágát öt dimenzió mentén tárja fel. Ezek a dimenziók a következők: áldozat, támadó, csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás, szemlélő. A kutatás következő szakaszaiban (2009- 2014) feltérképeztük azoknak a háttértényezőket, amelyek segítenek megérteni az agresszorrá, áldozattá, beavatkozóvá és szemlélővé válás folyamatát, valamint lehetővé teszik a hatékony a mentálhigiénés segítés lehetőségeinek a kidolgozását. A háttértényezők közül elsősorban a tanulók személyiségét és a családi szocializációs hatásokat vizsgáltuk. Jelen tanulmányban az eddigi kutatási eredményeinket foglaljuk össze, bemutatjuk az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták karakterisztikáját.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, áldozat, támadó, csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás, szemlélő, személyiség, családi szocializáció

1. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A Nyíregyházi Főiskola-, Pedagógusképző Kara-, Pszichológia Tanszékén 2006-ben alakult meg az Iskolai Erőszak kutatócsoport. A kutatócsoportunk az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát vizsgálja.

2. A KUTATÁS SZAKASZAI

1. szakasz: 2006-2008 - Iskolai Erőszak Kérdőív kidolgozása

Célunk egy olyan mérőeszköz kidolgozása volt, amely segítséget nyújthat a szakembereknek az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás- és viselkedésminták különböző típusainak beazonosításában, valamint ezen típusokon belüli differenciálásban. Az Iskolai Erőszak Kérdőív az iskola mindennapi életében előforduló, a tanulók egymás közötti erőszak, zaklatás jelenségvilágát öt dimenzió mentén tárja fel. Ezek a dimenziók a következők: áldozat, támadó, csatlakozó beavatkozás, segítő beavatkozás, szemlélő (A *csatlakozó beavatkozás* skála kivételével valamennyi dimenziót további alskálák alkotnak).

A kérdőív standardizálása különböző életkori csoportoknak megfelelően történt. A standardizálás során a következő életkori csoportokat vizsgáltuk:

- 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)

A kérdőív bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Vassné Figula Erika, Margitics Ferenc, Barcsa Lászlóné, Madácsi Mária, Pauwlik Zsuzsa, Rozgonyi Tiborné (2008): Iskolai Erőszak Kérdőív. (felhasználói kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 44 p.

2. szakasz: 2009 - Az iskolai erőszak családi szocializációs háttértényezőinek a vizsgálata

A kutatásoknak ebben a fázisában egyrészt az volt a célunk, hogy feltárjuk 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. Másrészt arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták milyen kapcsolatban állnak egyes családi szocializációs tényezőkkel A családi szocializációs háttértényezőket komplexitásukban igyekeztünk megragadni, vizsgálva a családi légkörnek, a szülői nevelői attitűdöknek, a szülői nevelési stílusnak és a szülői nevelési céloknak az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló egyes magatartásmintákkal való kapcsolatát. A kutatásban 647 fő (301 lány, 346 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

A kutatás eredményeinek a bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Figula Erika, Margitics Ferenc, Pauwlik Zsuzsa (2010): Családi szocializáció és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 185 p.

3. szakasz: 2010 - Az iskolai erőszak hátterében meghúzódó temperamentum és karaktervonások a vizsgálata

A kutatás ezen fázisában az volta a célunk, hogy feltárjuk, hogy az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták milyen kapcsolatban állnak a személyiség egyes temperamentum és karakterjellemzőivel. A kutatásban 341 fő (195 lány, 146 fiú) középiskolai tanuló vett részt.

A kutatás eredményeinek a bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa (2010): Temperamentum, karakter és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 142 p

4. szakasz: 2011 - Az iskolai erőszak hátterében meghúzódó egyes személyiség jellemzők (érzelmek, az érzelmek kifejezése, attitűdök és megküzdési módok) vizsgálata

A kutatás ezen szakaszának az volta a célja, hogy feltárja, az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták milyen kapcsolatban állnak a személyiség egyes jellemzőivel (érzelmek, az érzelmek kifejezése, attitűdök és megküzdési módok). A kutatásban 706 fő (397 lány, 309 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

A kutatás eredményeinek a bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Pauwlik Zsuzsa, Margitics Ferenc, Figula Erika (2011): Érzelem, attitűd, megküzdés és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 144 p.

5. szakasz: 2012 - Az iskolai erőszak kapcsolatának a vizsgálata egyes viselkedészavarokkal

A kutatás ezen fázisának az volta a célja, hogy egyrészt feltárjuk az általános iskola felső-tagozatos tanulói között előforduló viselkedészavarok előfordulási arányát, másrészt megvizsgáljuk az egyes viselkedészavarok és az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták kapcsolatát, összefüggéseit. A kutatásban 586 fő (280 lány, 306 fiú) általános iskolai felső tagozatos tanuló vett részt.

A kutatás eredményeinek a bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Figula Erika, Margitics Ferenc (szerk) (2012): Viselkedészavarok és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 202 p.

6. szakasz: 2013 - Az iskolai erőszak hátterében meghúzódó, a pozitív pszichológiai megközelítés szempontjából jelentősnek ítélt egyes személyiségváltozók vizsgálata

A kutatás ezen szakaszának az volta a célja, hogy az iskolai erőszak során előforduló magatartásmintáknak a pozitív pszichológiai megközelítés szempontjából jelentősnek ítélt egyes személyiségváltozókkal való kapcsolatát vizsgáljuk meg. A kutatásban 302 fő (209 lány, 93 fiú) középiskolai tanuló vett részt.

A kutatás eredményeinek a bemutatása a következő könyvben található meg részletesen:

- Figula Erika, Margitics Ferenc (szerk) (2013): Az iskolai erőszak személyiségtényezői. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 208 p.

7. szakasz: 2014 – A kutatás eddigi eredményeinek a szintetizálása

A kutatás ezen szakaszában az volta a célunk, hogy szintetizáljuk a kutatás eddigi szakaszai által feltárt háttértényezők vizsgálata során kapott eredményeket, valamint megalkossuk az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták karakterisztikáját.

3. AZ ISKOLAI ERŐSZAK SORÁN ELŐFORDULÓ EGYES MAGATARTÁSMINTÁK KARAKTERISZTIKÁI

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták elsősorban a tanulói személyiség egyes jellemzőire vezethetők vissza. A családi szocializációs hatások mindegyik vizsgált magatartásforma esetében csak hajlamosító tényezőként értelmezhetők.
Természetesen az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták számos más, jelen kutatás során általunk nem vizsgált tényezővel is összefüggésben állhatnak.

4. AZ ÁLDOZAT KARAKTERISZTIKÁJA

4.1. A személyiség

Az áldozattá válás hátterében – nemi hovatartozástól függetlenül – az ártalomkerülés temperamentum- és a szociális érdektelenség karaktervonását találtuk. Az ártalomkerülő személyekre gátoltság, óvatosság, feszültség, félénkség, aggodalmaskodás jellemző. Áldozattá váló lányoknál ezek a személyiségtulajdonságok szociális elkülönültséggel, érzelmi hidegséggel és/vagy érzelmi függetlenséggel társulnak. Az áldozatok legjellegzetesebb karaktervonása a szociális érdektelenség volt. Az áldozattá váló lányok karakterét ezen felül még a céltalanság és alkalmatlanság érzése, a felelősségvállalás és önelfogadás hiánya is jellemezte.
Az iskolai erőszak során áldozattá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban félelmet élnek át, amely visszahúzódásra teszi hajlamossá őket. A haragot elfojtják, visszatartják. Teljesítményigényük fokozott lehet.
Az áldozattá váló lányokra a fentieken kívül jellemző lehet a félelem mellett a szégyen érzésének az átélése, valamint a visszahúzódás mellett az alkalmazkodás konfliktuskezelő stratégiájának a megjelenése is. A környezetétől ideális, de nem reális magatartást várnak el, és szenvednek, ha ezt nem kapják meg.
Az áldozattá váló fiúknál a félelem mellet a megvetés érzése jelenik meg, valamint képtelenség a kognitív átstrukturálásra. Mindemellett fokozott szeretettség igénye jellemző rájuk.

4.2. Családi háttér

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy iskolai erőszak során az áldozat magatartásminta megjelenésére – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban a konfliktusos családi klíma hajlamosít. Ezen belül elsősorban a konfliktusorientált családi légkört, ahol gyakran fordulnak elő nézeteltérések a családban, sok a veszekedés, össze-vissza történnek a dolgok, semmi sincs megtervezve találtuk jellemzőnek. Hajlamosító tényezőnek találtuk még a manipulatív szülői nevelői attitűdöt (szülők érzelmileg manipulálják a gyermeket) is. Ezekkel egyidejűleg a szülők viselkedése inkonzisztens, a szülők viselkedése kiszámíthatatlan, a szabályoknak a gyermekkel való betartatása hangulatfüggő, valamint a szülői gondoskodás hiányos, a szülők nem adnak elég szeretet és törődést a gyermek számára. Nemi hovatartozástól függetlenül szintén áldozati magatartásminta megjelenésére hajlamosító tényezőként jelenik meg a szabályorientált családi légkör is (a családban szigorú szabályok uralkodnak, melyeket szigorúan be kell tartani, a kötelességek pontosan el vannak osztva, mindenki tisztában van azzal, hogy mit kell tennie).
Ezeken felül fiúk esetében áldozat magatartásmintára hajlamosító tényezőként hatnak még a szülői nevelői hatások további mintázódásai is. Ezek közül a legerősebb hatásúnak a túlvédő szülői bánásmód mintát találtuk, melyen belül különösen az anyai

túlvédés hatása erős. A fiúknál szintén az áldozat magatartásmintát hívja elő az önállóság letörésével együtt járó szülői korlátozó bánásmód nevelési minta is.

5. A TÁMADÓ KARAKTERISZTIKÁJA

5.1. A személyiség

A támadóvá válás hátterében –nemi hovatartozástól függetlenül– az újdonságkeresés temperamentumvonását, valamint karaktervonások közül az együttműködés hiányát és a self elkülönülést találtuk. Az újdonságkereső tanulók impulzívak, szeretnek új dolgokat felfedezni, ingerlékenyek, könnyen provokálhatók a harcra vagy a menekülésre. Ha ezek a temperamentumvonások az együttműködés hiányával (szociális intolerancia, bosszúvágy, mások iránti érdeklődés hiánya) és kontrolláló, birtokló viselkedéssel (self elkülönülés) társulnak, akkor nagymértékben megnő annak a valószínűsége, hogy az ilyen tanuló iskolai erőszak során támadóvá válik.
Az iskolai erőszak során támadóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban haragot, dühöt és undor érzését élik át, amely érzelmi indíttatású cselekvésre teszi hajlamossá őket. A haragot agresszív, ellenségeskedő módon a társaik felé vezeti le. Teljesítményigényük fokozott lehet. Az áldozattá váló fiúkra a fentieken kívül jellemző, hogy a harag, düh és undor érzése mellet megvetést élnek át, valamint nem jellemző rájuk a bűnösség érzésének az átélése, valamint az altruista beállítódás. Az érzelmi indíttatású cselekvésre való hajlandóság náluk a problémaelemzés hiányával társul

5.2. Családi háttér

Az iskolai erőszak során a támadó magatartásminta megjelenésére – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban a szülői túlvédő bánásmód hajlamosíthat, melynek az összetevői közül a lányoknál csak az anyai túlvédés, a fiúknál az anyai és apai túlvédés hatása is egyaránt erős.
A további szülői nevelő hatások egyes mintái közötti kapcsolat eltérő a fiúk és a lányok között. A fiúk esetében a támadó magatartásmintára leginkább a konfliktusos családi klíma minta prediszponálhat. Ezen belül különösen a konfliktusorientált családi légkör és a hiányos apai gondoskodás hatása erős, mely manipulatív és inkonzisztens szülői nevelői attitűddel társul. A lányok esetében ezen a szülői nevelési mintán belül csak a szülői gondoskodás, ezen belül is az anyai gondoskodás hiánya volt szoros kapcsolatban a támadó magatartásmintával. Lányoknál támadó magatartásminta megjelenésére hajlamosító tényezőként jelentkezet még a szabályorientált családi légkör, fiúknál pedig a következetes szülői nevelői attitűd is.

6. A CSATLAKOZÓ BEAVATKOZÓ KARAKTERISZTIKÁJA

6.1. A személyiség

A csatlakozó beavatkozás magatartásminta a fiúkra volt jellemzőbb. Ezen magatartásminta – nemi hovatartozástól függetlenül – az újdonságkeresés temperamentum-, és karaktervonások közül az együttműködés hiányával mutatott szoros kapcsolatot. Az iskolai erőszak során a támadóhoz csatlakozó tanulókra elsősorban az impulzivitást öröklött mintáját találtuk jellemzőnek. Ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók könnyen provokálhatók a harcra, ingerlékenyek, meggondolatlanok. Ez a fajta viselkedés az együttműködés hiányával társul náluk, mely a lányoknál, mint fokozott önérdek érvényesítése, a fiúknál pedig elsősorban szociális intoleranciaként figyelhető meg.
Az iskolai erőszak során csatlakozó beavatkozóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban haragot és dühöt éreznek, amely érzelmi indíttatású cselekvésre teszi hajlamossá őket. A haragot agresszív, ellenségeskedő módon a társaik felé vezeti le.
A csatlakozó beavatkozóvá váló lányokra a fentieken kívül jellemző lehet az undor és érdeklődés érzésének az átélése is. Külső kontroll attitűd jellemző rájuk és nem visszahúzódóak. A csatlakozó beavatkozóvá váló fiúkra jellemző még a szégyenérzet hiánya, valamint a fokozott teljesítményigény.

6.2. Családi háttér

A támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásformára – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban azok a tanulók készek, akiknek az anyja túlzottan túlvédő volt. A lányoknál megerősíti ezt a magatartásformát, ha az anyai túlvédés erős apai manipulatív törekvésekkel társul. A fiúkat viszont az anyai túlvédésen túl az készteti a támadóhoz való csatlakozásra, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik.

7. A SEGÍTŐ BEAVATKOZÓ KARAKTERISZTIKÁJA

7.1. A személyiség

A segítő beavatkozás magatartásmintát elsősorban a lányokra találtuk jellemzőnek. Ezen magatartásminta hátterében csak temperamentumjellemzőket találtunk. Ez a magatartásminta – nemi hovatartozástól függetlenül – a jutalomfüggőség temperamentumvonás érzékenység összetevőjével volt szoros kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy iskolai erőszak során segítő beavatkozóvá váló tanulóknál öröklött tendenciák figyelhetőek meg a szociális elismerés iránti érzékenységre. Ezek a tanulók

mindig készek arra, hogy másokon segítsenek, örömet okozzanak. Melegen együttérzőek, nagyon érzékenyek a szociális ingerekre, vágynak az elismerésre, dicséretre. Szintén mindkét nemre jellemzőnek találtuk, hogy a segítő beavatkozó tanulók újdonságkeresése alacsonyszintű volt, ami azt jelenti, hogy rájuk a rendezettség, a megszokott dolgok kedvelése, a meggondoltság volt jellemző.
Az iskolai erőszak során segítő beavatkozóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban a bűnösség és a meglepődés érzését élik át, amely fokozott altruista beállítódással (úgy érzi, hogy mindenkinek segíteni kell, aki rászorul) és a szeretettség igényével társul. A segítő beavatkozóvá váló lányokra a fentieken kívül jellemző lehet a félelem érzésének az átélése is, valamint az undor hiánya. Képesek a kognitív átstrukturálásra, a problémák kreatív megoldására, ami visszahúzódással társulhat. A segítő beavatkozóvá váló fiúkra jellemző még az érzelmi egyensúly keresése és a problémaelemzés

7.2. Családi háttér

A segítő beavatkozás magatartásminta családi szocializációs háttértényezői eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. A lányok akkor készek segítően beavatkozni iskolai erőszak esetén, ha erősen szabályorientált családi légkörben nőttek fel, valamint az anyjuk nevelési stílusa túlzottan szigorú, büntető volt. A fiúknál a segítő beavatkozásra való készség egyértelműen az apai neveléssel volt összefüggésben. Kutatási eredményeink szerint iskolai erőszak során azok a fiúk készek segítően beavatkozni, akiktől az apjuk túlzott konformitást várt el, ezért erősen manipulálta őket ennek érdekében, miközben a háttérben érezték az apa elfogadó szeretetét.

8. A SZEMLÉLŐ KARAKTERISZTIKÁJA

8.1. A személyiség

A szemlélő magatartásminta szintén a lányokra volt jellemzőbb és csak karakterjellemzőket tudtunk háttértényezőként kimutatni. Ez a magatartásminta – nemi hovatartozástól függetlenül – az együttműködés hiányával volt szoros kapcsolatban. Az iskolai erőszak során szemlélővé váló tanulók nem érdeklődnek mások iránt, nem segítőkészek és szociálisan intoleránsak. Ezen viselkedésminta esetében a temperamentum és karakterjellemezők által magyarázott variancia alacsony értéke azt jelzi, hogy a szemlélővé válás hátterében számos más, szocializációs vagy a csoportdinamikával magyarázható tényező is állhat.
Az iskolai erőszak során szemlélővé váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban félelmet és szégyenérzést élnek át. A haragot elfojtják, visszatartják. Az szemlélővé váló lányokra a fentieken kívül jellemző lehet a visszahúzódás mellett az alkalmazkodás konfliktuskezelő stratégiájának a megjelenése is. Fokozott szeretetség

igény jellemzi őket, mindenki által elfogadott szeretnének lenni, valamint jellemző még rájuk, az autonómiára való törekvés is. Az szemlélővé váló fiúkra jellemző lehet az érzelmi egyensúly keresésére való törekvés.

8.2. Családi háttér

Legkevésbé a szemlélő magatartásforma volt kapcsolatban a családi szocializációs hatásokkal. Ezek a családi szocializációs tényezők ebben az esetben is eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. Iskolai erőszak során a lányok akkor maradnak szemlélők, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik. A fiúkat pedig a túlzottan szigorú, büntető anyai nevelési stílussal párosuló erős apai manipulatív nevelői attitűd tartja meg a szemlélő pozícióban.

HIVATKOZÁSOK

Erika Figula – Ferenc Margitics – Ágnes Harsányiné Petneházi (2011): School bullying among disadvantaged students in school. Practice and Theory in Systems of Education, 6/2: 107-132.

Ferenc Margitics – Erika Figula – Zsuzsa Pauwlik (2012): New perspectives in the examination of School Bullying. Nova Science Publishers, New York, 179 p.

Figula Erika – Margitics Ferenc (szerk) (2012): Viselkedészavarok és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 202 p.

Figula Erika – Margitics Ferenc (szerk) (2013): Az iskolai erőszak személyiségtényezői.
Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 208 p.

Figula Erika – Margitics Ferenc – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2009): Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolás diákoknál. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 10: 77-110.

Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2010): Családi szocializáció és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 185 p.

Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa – Szatmári Ágnes (2010): Iskolai erőszak: az áldozat-, támadó- és provokatív áldozat-magatartásminta családszocializációs háttértényezői Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 12. 1: 47-72.

Jenei Teréz – Kerülő Judit (2014): Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéleteinek csökkentésére. In. Juhász Erika és Kozma Tamás (Szerk) Oktatáskutatás határon innen és túl. HERA Évkönyvek 1. Magyar Nevelés és Okatatáskutattók Egyesülete, Budapest, 210-230.

Margitics Ferenc – Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2010): Temperamentum, karakter és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 142 p.

Margitics Ferenc – Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa – Szatmári Ágnes (2010): A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. Magyar Pedagógia, 110. 3: 211-238.

Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc – Figula Erika (2011): Érzelem, attitűd, megküzdés és iskolai erőszak. Élmény ’94 Bt, Nyíregyháza, 144 p.

Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2008): Iskolai Erőszak Kérdőív. (felhasználói kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 44 p.

Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Nagy János – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2008): Az Iskolai Erőszak Kérdőív bemutatása. Új Pedagógiai Szemle, 6-7: 224-227.

ABSTRACT

Our research group established by the Department of Psychology at the College of Nyíregyháza investigates the phenomena of school bullying and harassment. We set as an objective to elaborate a measuring tool that renders assistance for the experts in identifying the different types of violent behaviour and conduct patterns in school praxis, as well as in differentiating within these types. Our research focuses on the question that among upper school primary school students and high school students what kind of background factors may stand in the background of aggressive attitude and behavior patterns of school bullying (bully, victim, bystander, intervener participant and helper participant). During our research, we charted those background factors, which help to understand the process of the development of bully, victim, participant and bystander behavior patterns, as well as they allow the development of the options of efficient mental hygiene.

Figula Erika
Margitics Ferenc
Pauwlik Zsuzsa
Nyíregyházi Egyetem, APPI, Pszichológia Intézeti Tanszék
margif@zeus.nyf.hu

Imre Anna – Ercsei Kálmán

AZ ALSÓ ÉS FELSŐ TAGOZAT KÖZTI ÁTMENET, TOVÁBBTANULÁSI MOTIVÁCIÓK TOVÁBBTANULÁS ÉS TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK

TRANSITION BETWEEN PRIMARY AND LOWER SECONDARY EDUCATION, MOTIVATION FOR FURTHER EDUCATION AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

ABSZTRAKT

Az elemzés az általános iskola alsó és felső tagozata közötti átmenet kérdést és a tanulás iránti motiváltságot vizsgálja a felső tagozatos tanulók körében egy közelmúltban végzett kérdőíves kutatás adatainak segítségével. Az elemzés megközelítése egy tágan értelmezett átmenet fogalomra épít, s a formális és informális támogatási lehetőségeket egyaránt érintve tárgyalja az alap-és alsó középfokú oktatás közti átmenet kérdését. Az elemzés 35 általános iskola 818 5. évfolyamos és 850 8. évfolyamos tanulójának és 548 pedagógusának adataira épít. Az elemzés adatai azt mutatják, hogy a tanulók az alsó és felső tagozat közti átmenet pontján elsősorban a mennyiségi, formális és strukturális problémákat érzékelik, másodsorban az informális, tanárokkal való kapcsolatokban bekövetkezett változásokat. Az informális, kapcsolati változásokat inkább a hátrányosabb helyzetű tanulók számára jelent nehézséget a pedagógusokkal kapcsolatos távolság növekedésével párhuzamosan. A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy egyes délutáni foglalkozások, így például a tanulószoba és a felvételi előkészítő foglalkozások hozzájárulhatnak a problémák csökkentéséhez és/vagy a továbbtanulással kapcsolatos tudatosabb elképzelések kialakulásához.

1. BEVEZETÉS

Az oktatási rendszerek összetett struktúrát alkotnak, ezekben a tankötelezettség teljesítése jellemzően több oktatási szinten történő továbbhaladással valósítható meg. Az egyes oktatási szintek eltérő elvárásokat támasztanak, és eltérő körülményeket jelentenek a tanulók számára, ezért az egyes szintek közötti átmenetek gyakran járnak nehézségekkel, amelyek hozzájárulhatnak a tanulói kudarcokhoz, végső esetben a lemorzsolódáshoz is.

Az egyes szintek közötti átmenetek nem egyforma nehézséget jelentenek. Van, amelyet szinte észre sem vesznek a tanulók, különösen, ha azonos intézményben, azonos tanulóközösségben és részben azonos pedagógusi körben történik. Nehezebb lehet az átmenet olyan esetekben a tanulók számára, amikor az oktatási szint váltás egybeesik egy intézmény váltással, s ennek során meghatározó jelentőségű, nehezen módosítható döntések meghozatalával, iskola-, sőt, sokak számára szakmaválasztással is. A tématerületre irányuló kutatások az átmenetek az alap- és középfok közi átmenetet vizsgálták (pl. Hargreaves et al. 1996, Györgyi-Imre 2000, Amaral et al. 2013), vagy az oktatási rendszerből a munkaerőpiacra történő átmenet időszakét (pl. OECD, Tomasz 2011). Az alap- és középfok közti átmenet esetében elemzési tapasztalatok szerint a tanuló korábbi tanulási pozíciói jelentős befolyást gyakorolnak a középiskolai bejutási esélyére (pl. Gamoran 1992.).

Andy Hargreaves és szerzőtársai könyvükben az iskolai szintek közötti átmenet kérdését, nemcsak mint oktatási szintek közti váltást, hanem ezzel egyidejűleg, mint kultúrák közti váltást is vizsgálták – s nemcsak az intézmények nézőpontjából, hanem hangsúlyosabban a tanulók szemszögéből (Hargreaves et al. 1996). Megközelítésükben az átmenetek kérdése összetett, amelyben folytonos és megszakításokkal járó folyamatok egyaránt megfigyelhetőek, ezek között a váltakozó oktatási és társas környezetek között kell utat és egyensúlyt találniuk a tanulónak. A különböző oktatási szintek intézményei és tanárai különböző intézményi, tanári és ifjúsági kultúrákat alakítanak ki. Más az elemi iskolai, és más a középfokú iskolai tanár, s mások az elvárások is. Az elemi iskolai kultúra kevesebb kihívás elé állítja a tanulókat, ez a kultúra a gondoskodás és az ellenőrzés elve mentén alakult ki, ezért az egy, többnyire női tanítóval működő, egy tanteremben elhelyezett elemi iskolai osztályok kicsit olyanok, mint egy család. Hasonló a helyzet az alsó középfokú oktatás szintjével, bár a szakos oktatás és ezzel a tanárok nagyobb számban való megjelenése és eltérő tanítási módszereik jelentős változást hoznak a tanulók életébe. A középfokú oktatás intézményi kultúrájának jellemzői ezzel szemben a fragmentáltság, a tanulmányi orientáltságra helyezett hangsúly, és az egy szempont mentén történő értékelés hatására a nagyobb teljesítménybeli különbségek, nagyobb tanulói polarizáció kialakulása. A középfokú oktatás a korábbi oktatási szinteknél komplexebb, bonyolultabb világ, amely saját normákat és működési ethoszt termel ki. Szűkebb szaktárgyi orientáció jellemzi, ami a tanulói igényeket, szükségleteket jellemzően figyelmen kívül hagyja. Ezen a szinten nagyobb eséllyel megy végbe a tanulók polarizációja, ami a teljesítmény és a siker szűk definíciójával együtt jelentős mennyiségű kudarchoz járulhat hozzá, akár lemorzsolódáshoz is vezethet. Hargreaves és munkatársai szerint az alapfokú iskolából a középfokú iskolába lépés folyamata tanulói nézőpontból nem egy átmenetből áll, hanem háromból: a fizikai és hormonális változások mellett – amit ebben az életkorban a biológiai változások, a pubertás jelent – fontos a formális átmenet, ami az intézmények, különböző tanári elvárások, szabályok, tantervek közötti váltáshoz kapcsolódik és az informális átmenet, ami az intézmények és a kortárscsoport kultúrájával függ össze. A szerzők a kérdésekkel kapcsolatban három potenciális problémát azonosítottak: a tanulók továbbtanulással kapcsolatos saját aggodalmait, az

adaptációs nehézségeket, és a tantervi folytonosság- vagy relevanciahiányból adódó nehézségeket. A kötet, más elemzésekkel egybehangzóan hangsúlyozza, hogy a problémák többsége az intézmények vagy a szakpolitika eszközeivel csökkenthető, intézményi beavatkozások vagy átfogó reformok javíthatják a tanulók esélyeit az adódó helyzetekkel és nehézségekkel való megküzdéssel (Hargreaves et al. 1996, Davis et al. 2013, Amaral et al. 2013).

2. AZ ELEMZÉS KÉRDÉSEI

Jelen elemzésünk arra a kérdésre keresett választ, hogy mi jellemzi a hazai oktatásban az általános iskolához kapcsolható – az alsó és felső tagozat közti, ill. az általános iskolai oktatás és a középfok közti - átmeneteket, a tanulók mely csoportjának jelentenek nehézséget, s milyen támogatásokra számíthatnak. A kérdéssel összefüggésben elsősorban azt igyekeztünk feltárni, hogy mi a hazai általános iskolák vonatkozásában a helyzet, s hogy az általános iskola tudja-e segíteni az alsó és a felső tagozat közötti átmenetet és a felső tagozat eredményességét, ezen belül a tanulás iránti nyitottságot. Az általános iskola szerepével kapcsolatosan a fent említett szempontok közül az tanulói tapasztalatok segítségével vizsgáltuk az átmenet formális és nem formális dimenzióit, a tanulók saját aggodalmait, és az iskolai támogatások lehetőségeit. Feltevésünk szerint az iskola ugyanis a maga eszközeivel a nehézségek esélyét, valószínűségét és súlyát sokféle módon módosíthatja, ezért ezekre a lehetőségekre igyekeztünk figyelni. A fentieken kívül érintettük a tanulói motiváció kérdését is a továbbtanulási szándékok kérdése kapcsán.

Kérdéseinkhez egy megjegyzés is kapcsolódik, az átmenet fogalmával összefüggésben. Az átmenet fogalom és megközelítés általános jellemzője, hogy legtöbbször egy átmeneti, jellemzően néhány hónapig tartó időszakra értik (pl. OECD 1999), amely az átmeneti időszak adaptációs nehézségeivel összefüggő nehézségeket foglalja össze. Az átmeneti időszak lezárulásának kérdése azonban nem mindig egyértelmű, előfordulhat, hogy az átmenet nehézségei nem bizonyulnak átmenetinek, nem 'múlnak el', hanem egy hanyatló időszak, egy iskolától és tanulástól való távolodás kezdetéhez járulnak hozzá. Ez az eshetőség elsősorban nehezebb helyzetben lévő, hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban áll fenn. A fogalmat ezért érdemes rugalmasan kezelni, nemcsak a formális és informális dimenzió együtt kezelése, hanem a szakaszhatárok kérdését tekintve is (Hargreaves et al. 1996).

Kérdéseink közelebbről az alábbiak voltak:

- A 4. és az 5. évfolyamok közti átmeneti szakaszában milyen tényezők jelentenek nehézséget a tanulók számára?
- Milyen támogatási formák segítik a tanulókat általános iskola alsó és felső tagozata közti átmenet során és a tanulási motiváltság erősítésében?

Az elemzés forrásait elsődlegesen saját, közelmúltban lefolytatott kutatásunk jelentette, ami lehetőséget adott rá, hogy egy külön elemzés keretében dolgozzuk fel adatainkat az átmenet kérdésének nézőpontjából is. Kutatásunk keretében három eltérő helyzetű járásban, - egy országos átlagnál kedvezőbb helyzetű budapesti kerületben, egy átlagos helyzetű J járásban és az átlagnál kedvezőtlenebb helyzetű M járásban – összesen 34 általános iskolát vizsgáltunk kérdőíves adatfelvétel és kiegészítő kvalitatív módszerek segítségével. A jelen elemzésben a kérdőíves vizsgálat 5. és 8. évfolyamos tanulóinak (818 és 850 fő), illetve az iskolák válaszoló pedagógusainak adataira tudunk építeni (548 fő). [144]

3. A 4-5 ÉVFOLYAMOK KÖZTI ÁTMENET

Az elemzés során mindenekelőtt az alsó és felső tagozat közti átmenet kérdését igyekeztünk közelebbről megvizsgálni. Arra a kérdésre, hogy néhány megadott kérdés közül mi okozott nagyobb nehézséget, az 5. évfolyamos tanulók többsége formális, tanulmányi elvárásokkal kapcsolatos tényezőt említett. A tanulók bő egynegyede (27%) válaszaiban a megtanulandó tananyag mennyiségi növekedését emelte ki, s hasonló arányban azt az ezzel összefüggő tapasztalatot, hogy növekedett a házi feladat mennyisége (24%). Kisebb problémának bizonyult a vélemények átlagát tekintve az új tantárgyak és új tanárok megjelenése. Szintén kisebb gondot jelentett a tanulók átlaga számára az informális, kapcsolati dimenziót érintő, tanárokkal összefüggő kérdés a tanárokhoz való viszony megváltozása (13%). Összességében az látszik, hogy elsősorban mennyiségi, formális dimenzióban jelenik meg a tanulók számára az alsó és felső tagozat közötti váltás, kisebb arányban van a szerkezeti váltást is érzékelő tanulók aránya, s még kevesebben vannak, akik az informális, kapcsolati dimenzióban és a légkörben bekövetkezett változásokat is érzékelik. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vajon az eltérő családi hátterű tanulók esetében eltérnek-e a fenti nehézségek. A két legnagyobb nehézséget okozó terület érdekes módon tanulócsoportonkénti elemzésben már elvált egymástól: a megtanulandó anyag mennyisége okozta az igazi problémát a tanulók többsége számára, de különösen így van az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek az esetében, akik ezt kiugró, közel kétötöd (38%-os) arányban nevezték meg. Az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek szinte minden, az informális, azaz a társas dimenzió is az átlagosnál nagyobb gondot jelentett: a legfeljebb általános iskolai végzettségű anyák gyermekeinek egynegyede említette nehézségként, hogy kevés az olyan tanár, akivel közeli lenne a kapcsolat. Az igazi gondot azonban vélhetően a nehézségek együtt járása jelentheti a számukra: azaz az a tény, hogy a növekvő terhek mellett szűkül a tanárok 'hozzáférhetősége', s ezzel a segítség igénybe vételének a lehetősége a tanulók számára.

[144] Az empírikus kutatást a TÁMOP 3.1.1. program támogatásával végeztük. A kérdőíves adatfelvételt a Szociográf Kft készítette. A kutatásban részt vettek: Imre Nóra, Berényi Eszter, Ercsei Kálmán, Jankó Krisztina.

1. táblázat: A 4-5. évfolyam közti átmenet kérdésében a 'nagy nehézséget okozott' választ adók aránya. 5. évfolyamos tanulói válaszok az anya iskolai végzettsége szerint, %

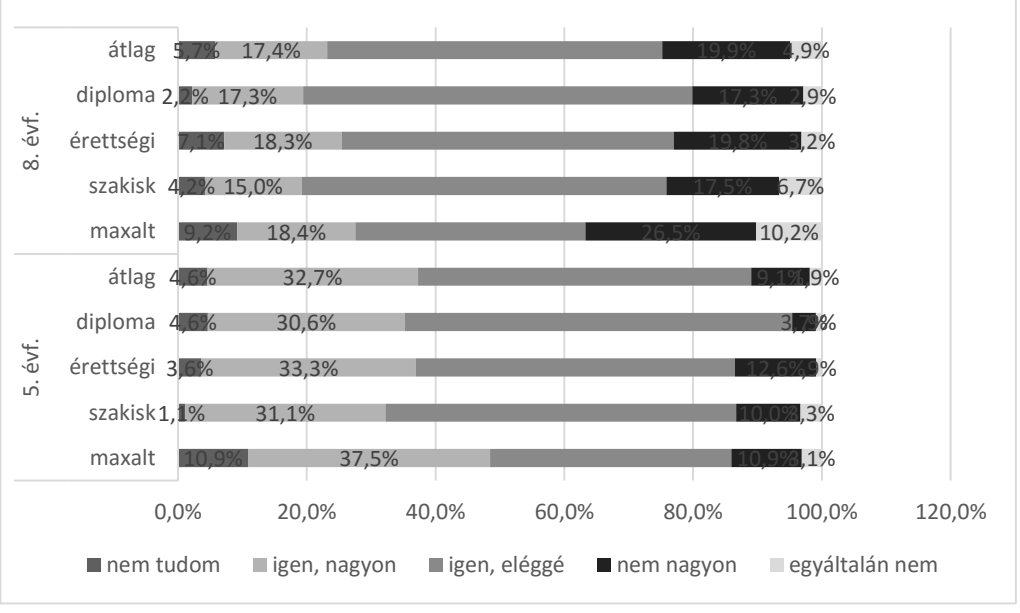
	ált. iskola	**szakiskola**	**érettségi**	**diploma**	**átlag**
több a megtanulandó tananyag	38,46	26,67	19,81	21,90	26,80
több a házi feladat	23,08	21,11	24,53	17,14	23,90
sok az új tanár*	24,60	11,20	13,30	10,50	15,50
sok az új tantárgy	27,69	10,00	15,74	8,49	15,30
kevés az olyan tanár, akivel közeli lenne a kapcsolat	25,00	11,24	7,69	9,52	13,40

4. AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY

A továbbiakban megvizsgáltuk a felső tagozaton tanulók tanulmányi eredményeit, továbbtanulási motivációit és iskolához való viszonyát is. A kérdés arra a feltevésre épült, miszerint az átmeneti nehézségek hosszabb távon túlmutathat az átmeneti időszakon, tartósabb problémákkal jellemezhető időszakhoz vezethet el. Bár kutatásunk nem azonos tanulói populáció útját követte nyomon követő vizsgálattal, feltételeztük, hogy a két évfolyam tanulóinak eredményeiben megfigyelhető eltérések tendenciát rejtenek magukban. Mivel erre a tendenciára is kíváncsiak voltunk, az 5. és 8. évfolyamos tanulók adatait összevetettük az iskolához és tanuláshoz való viszony, és a tanulmányi eredményességük vonatkozásában néhány kérdésben.
A tanulók tanuláshoz való viszonya az általános iskola felső tagozat kezdetét jelentő 5. évfolyam és végét jelentő 8. évfolyam között módosul: a kezdeti dominánsan jó és nagyon jó viszony mérséklődni látszik a 8. évfolyamra, s felére csökken azok aránya, akik nagyon jól érzik magukat az iskolában, s kétszeresére nő azoké, akik nem nagyon érzik jól magukat az iskolában. Az eltérés különösen szembetűnő a legfeljebb általános iskolát végzett anyák gyermekeinek esetében, akik az 5. évfolyamon a átlagot meghaladóan pozitív módon nyilatkoztak, ugyanakkor a 8. évfolyamra a legkevésbé pozitív attitűdöt mutatják. A két évfolyam közti eltérés természetesen összefüggget más, iskolán kívüli tényezőkkel is, például a korcsoportot érintő biológiai változásokkal is, iskolát érintő, de iskolán kívüli társadalmi különbségek növekedésével is[145] (*lásd 1. ábra*).

[145] A hazai helyzetben a felső tagozaton a szerkezetváltó iskolák hatásával is számolni lehet az általános iskolák egy része esetében.

1. ábra: Az iskolához való viszony az anya iskolázottsága szerint, %



A feltett kérdés: Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

5. TANULMÁNYI EREDMÉNYEK ÉS TOVÁBBTANULÁSSAL KAPCSOLATOS TERVEK

A két vizsgált évfolyam, az 5. és 8. évfolyam tanulóitól érdeklődtünk az előző évi tanulmányi eredményeikkel kapcsolatban is. A válaszokból leszűrhető tendenciák - bár eltérő tanulói népességet érintenek a két évfolyamon - a tanulmányi eredményekben is romló tendenciát mutatnak, ez átlagosan bár nem tűnik nagyon jelentősnek, de a romlás mértéke eltérő a szülők iskolázottságát is figyelembe véve: míg a diplomás szülők gyerekeinek eredményei csak csekély mértékben romlottak, addig a szakiskolát vagy legfeljebb általános iskolát végzett szülők gyermekei hozzávetőlegesen egy fél osztályzatot (*lásd 2. táblázat*)

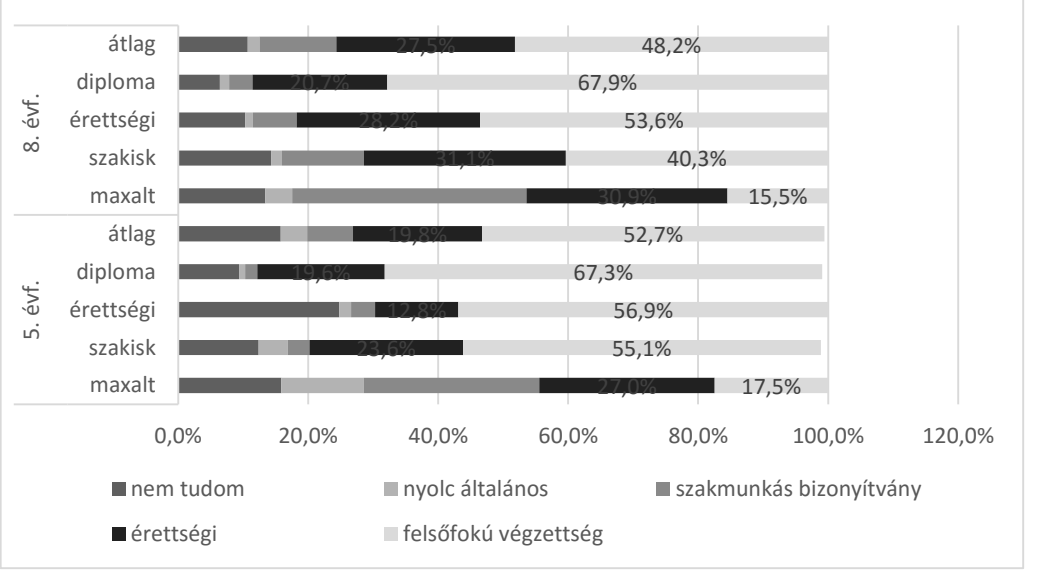
2. táblázat: A tanulók év végi tanulmányi eredményei a 4. és 7. évfolyam végén, (1-5 skála átlagai)

	5. évfolyam **	8. évfolyam **	eltérés
legfeljebb ált. iskola	3,780	3,26397	-0,52
szakiskola	4,249	3,78480	-0,46
érettségi	4,518	4,10381	-0,41
diploma	4,585	4,38512	-0,2
Átlag	4,357	3,98525	-0,37

*A feltett kérdés: Milyen volt a legutolsó év végi bizonyítványod? * ≤ 0,050, **≤ 0,005*

Az elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség keveset változott a két évfolyam között: a 'nem tudom' válaszok aránya csökkent, a legfeljebb általános iskolai végzettséggel számolók aránya és a felsőfokú végzettséget tervezők aránya ugyancsak csökkent. A legnagyobb mértékben az érettségit tervezők, kisebb mértékben a szakmunkás végzettséget tervezők aránya nőtt meg, Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei leginkább szakmunkás végzettséget vagy érettségit terveztek, körükben az 5. évfolyamhoz képest keveset csökkent a bizonytalanok aránya (*lásd 3. ábra*).

2. ábra: Az elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség, az anyag iskolázottsága szerint, 5. és 8. évfolyam, %



*A feltett kérdés: Mi a legmagasabb iskolai végzettség, amit szeretnél elérni? * ≤ 0,050, **≤ 0,005*

Az általunk vizsgált tényezők romlást mutattak az 5. és 8. évfolyamok között a tanulmányi eredményekben, az attitűdökben és a továbbtanulással összefüggő tanulási motivációkban egyaránt. Bár nem állíthatjuk, hogy a tendencia minden egyes tanuló esetében bekövetkezhet, egyes, hátrányosabb háttérrel rendelkező tanulócsoportok esetében tendencia-szerű romlásra lehet következtetni, ami összefüggésbe hozható a magasabb oktatási szint elvárásaival és ezek teljesítési nehézségeivel. Bár adataink a jelenség részletes feltárására nem bizonyulnak elégnek, láthatóvá teszik, hogy van egy olyan tanulói csoport, amelyik esetére igaznak látszik, hogy a felső tagozatra való átlépéssel, az átmeneti nehézségeken túlmutató, tartós romláshoz vezető folyamatok figyelhetőek meg a felső tagozat során.

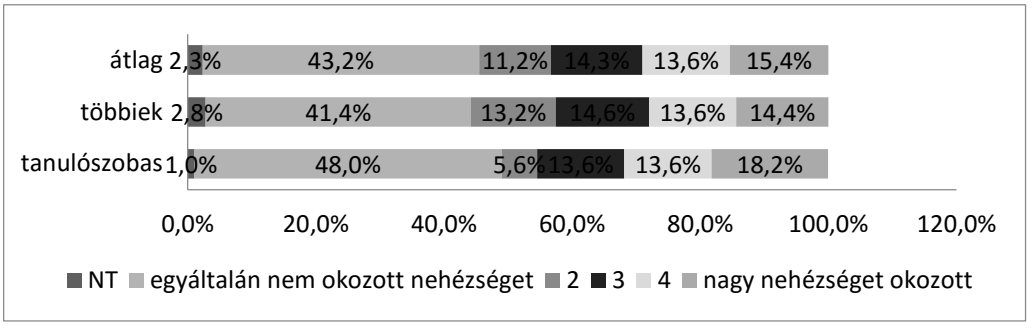
6. TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK

6.1. A tanulószobai foglalkozások hatása

Az iskola eszközei között találhatóak a délutáni foglalkozások, amelyek az elmúlt években fokozatosan terjedésnek indultak, részben spontán módon, részben a 2013/2014-es tanévtől életbe lépő rendelkezés hatására. A rendelkezés kiterjesztette a délutáni foglalkozásokban érintettek körét, elsősorban a felső tagozatosok körében. Mivel ennek hatására is kíváncsiak voltunk, kutatásunkban ennek közelebbi vizsgálatára is kitérünk. A délutáni foglalkozásokon belül a tanulószoba hatását vizsgáltuk, részben közvetlenül az átmenet vonatkozásában, részben a tanulmányi eredmények és az ezzel való elégedettség vonatkozásában.

Az átmenetek által okozott nehézségek egyik, tanárokkal kapcsolatos kérdését közelebbről megvizsgálva a tanulószoba hatásának igyekeztünk a nyomára bukkanni. A kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a tanulószobára járó tanulók adatai az átlagtól két irányban is eltérnek, a vélemények a szélső pólusokon az átlagot meghaladó arányban jelennek meg. Az átlagnál (29%) valamivel nagyobb mértékű a tanárok megnövekedett száma következtében nehézséget tapasztalók aránya (32%), ugyanakkor az átlagnál (43%) magasabb azok aránya is (48%), akik úgy nyilatkoztak, hogy ez egyáltalán nem okozott számukra nehézséget (*lásd 4. ábra*). Hozzájárulhat a negatív többlethez a tanulószobán résztvevők tanulói összetétele, amiben az átlagnál valamivel magasabb az alacsonyabb státuszú tanulók aránya. A pozitív oldalon mutatkozó többlethez feltételezhetően a tanulószoba hatása jelenik is, ami bár erősen intézményfüggő, de kutatásunk kvalitatív adatgyűjtésének tapasztalatai szerint több intézményt jellemez az a törekvés, hogy az 5. évfolyamon, a felső tagozatra lépő gyerekek esetében a napközis vagy tanulószobai foglalkozásokon lehetőség szerint egy tanítási héten egy állandó személy legyen délután a tanulókkal (Imre 2015).

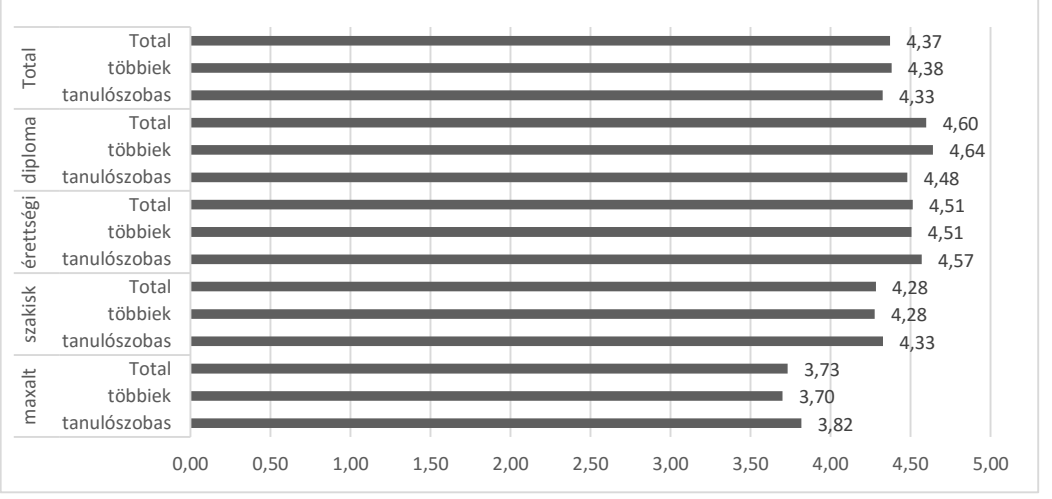
3. ábra: A sok új tanár miatt nehézséget érzékelő tanulók aránya a délutáni iskolai bent maradás szerint,5. évf. %



A feltett kérdés: Mennyiben jelentenek nehézséget számodra az 5. osztályban az alábbiak? 'Sok az új tanár.

A tanulószoba úgy tűnik, az átmenettel kapcsolatosan egyes problémák (pl. tanárok és támogatás elérhetősége) sokszor tudatos, más esetben nem feltétlenül szándékos kezelésének lehetőségét jelentheti a tanulók egy jelentős hányada számára, amennyiben olyan informális helyzetet teremt a tanítási nap egy szakaszában, amely az alsó tagozathoz néhány szempontból hasonló feltételeket teremt. Ezen túlmenően a tanulószobai részvételnek ezen az évfolyamon tanulmányi vonatkozása is van: az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei körében a hasonló hátterű tanulókkal való összehasonlításban a tanulószobára járó tanulók esetében az előző évi tanulmányi eredmények valamivel jobbak voltak a tanulószobára nem járó tanulók eredményeinél (*lásd 5. ábra).*

4. ábra: Az előző évi tanulmányi eredmények a tanulószobás és a nem tanulószobás tanulók körében, az anya iskolázottsága szerint, 5. évf. (átlagok) p=0,000



Adataink azt is mutatják, hogy nemcsak a tanulmányi eredményre, hanem a tanulmányi eredményekkel való elégedettségre is hatással van a délutáni foglalkozásokon való részvétel, de inkább csak az 5. évfolyamról mondható ez el, ahol a délutáni tanulói részvétel még széleskörűnek mondható, s a tanulói összetétel is jobban hasonlít a délelőtti tanórai foglalkozások tanulói összetételéhez. A 8. évfolyamon, - a tanulószobai részvétel csökkenésével a tanulói összetétel is megváltozik, s már elsősorban a valóban gyengébb tanulók maradnak az iskolában (Imre 2015). Ezért, hogy bár a tanulószoba pozitív hatást tud elérni az 5. évfolyamon, különösen a hátrányos helyzetű tanulók vonatkozásában, a magasabb évfolyamon a tanulószoba már nem tud hasonló mértékű, jól megragadható pozitív hatást elérni a tanuláshoz való pozitívabb viszony, a nagyobb önbizalom vonatkozásában az ide járó 8. évfolyamos tanulók számára (*lásd 3. táblázat).*

3. táblázat: Tanulmányi eredményekkel való elégedettség érzése az anya iskolázottsága és a délutáni bent maradás szerint. 5. és 8. évfolyam (1-5 skála átlagai, 1= egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)

		5. évfolyam**	**8. évfolyam ****
legfeljebb általános iskola	tanulószobás	3,32	2,89
	nem tanulószobás	3,23	3,08
	Átlag	3,26	3,04
szakiskola	tanulószobás	3,14	2,81
	nem tanulószobás	3,51	3,19
	Átlag	3,45	3,14
érettségi	tanulószobás	3,80	3,33
	nem tanulószobás	3,74	3,45
	Átlag	3,75	3,44
diploma	tanulószobás	3,82	3,40
	nem tanulószobás	3,87	3,97
	Átlag	3,86	3,95
Átlag	tanulószobás	3,57	3,04
	nem tanulószobás	3,65	3,48
	Átlag	3,63	3,44

A feltett kérdés: Összességében mennyire vagy elégedett a tanulmányi eredményeddel?
***≤ 0,005*

6.2. Tanórán kívüli foglalkozások és továbbtanulási szándékok

A középfokú és ezzel kapcsolatban a távlati tanulási tervek a felső tagozaton kezdenek a tanulók számára körvonalazódni. A távlati tanulási szándékokkal kapcsolatban két foglalkozás hatását vizsgáltuk meg közelebbről: a *tanulószoba* és a *felvételi előkészítő foglalkozások* hatását. Az 5. évfolyamon a tanulószoba még igen elterjedt a tanulók körében, a 8. évfolyamra ez már nem jellemző, ellenben ekkor megjelennek a felvételi előkészítő foglalkozások. Mind a tanulószobát az 5. évfolyamon, mind a felvételi előkészítőt a 8. évfolyamon a tervezett iskolázásra gyakorolt hatás szempontjából vizsgáltuk.

A *tanulószobai részvétel* úgy tűnik, hatással van a tervezett iskolai végzettségre az 5. évfolyamon: az érettségizett szülők gyermekeit leszámítva a többi csoportban a tanulószoba magasabb szintű iskolázási tervekkel járt együtt, azaz úgy tűnik, a tanulószoba azonos szülői hátterű csoportokon belül javítani tudja az iskolázási ambíciókat, különösen a hátrányosabb helyzetű tanulók körében (lásd 4. táblázat).

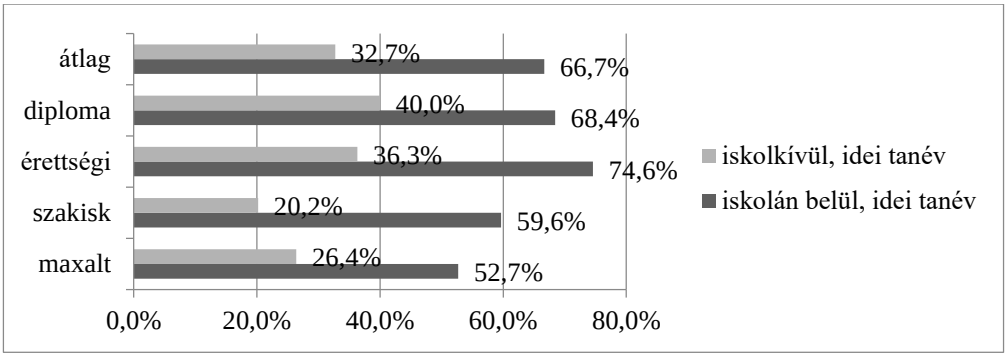
4. táblázat: Iskolázással kapcsolatos távlati tervek alakulás. Tanulói vélemények az anya iskolázottsága és a tanulószobán való részvétel szerint, 5. évf. %

		ált. iskola	**szakiskola**	**érettségi**	**diploma**	**Átlag**
tanulószobás **	szakmunkás	30	0	0	3,6	9,0
	érettségi	20	40	6,7	25,0	23,1
	felsőfokú végzettség	25	53,3	73,3	64,3	53,8
nem tanulószobás**	szakmunkás	26,3	4,2	3,3	1,3	6,1
	érettségi	28,9	19,7	14,1	17,9	18,6
	felsőfokú végzettség	15,8	56,3	54,3	67,9	53,4

*A feltett kérdés: Mi a legmagasabb iskolai végzettség, amit szeretnél elérni? **≤ 0,005*

A délutáni foglalkozások közül a *felvételi előkészítő foglalkozások* azok, amik a továbbtanuláshoz közvetlenül kapcsolódnak, ezekre elsősorban a 8. évfolyamos tanulók járnak. Kíváncsiak voltunk ezzel kapcsolatban arra, hogy hogyan alakul az iskolán belül és az iskolán kívül megszervezett előkészítő foglalkozások elérhetősége a 8. évfolyamos tanulók számára. A válaszoló 8. évfolyamos tanulók kétharmada (66%) az iskolájuk által szervezett előkészítő foglalkozásokra jár, egyharmaduk (32%) iskolán kívüli előkészítőre.[146] A szülők iskolázottságát figyelembe vevő elemzés láttatja, hogy a felvételi előkészítő minkét formájával az iskolázottabb szülők gyerekei élnek, de kisebb az eltérés e tekintetben az iskolán belüli foglalkozások között, mint az iskolán kívüli foglalkozások között. (*lásd 5. ábra*)

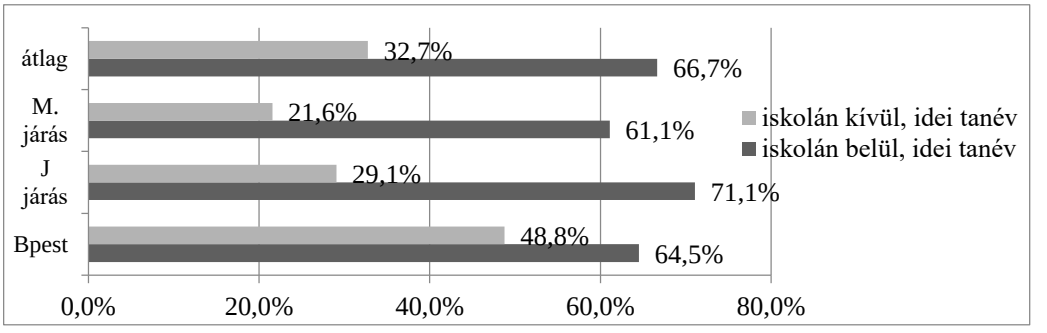
5. ábra: A továbbtanulás támogatása: Felvételi előkészítő foglalkozások – iskolán belül és kívül, az anya legmagasabb iskolázottsága szerint, %



Felvételi előkészítő foglalkozásokra iskolán belül a válaszoló tanulók 68%-a járt, ezen túlmenően, vagy ehelyett a tanulók 32%-a iskolán kívüli foglalkozásokra (is) járt. A felvételi előkészítő foglalkozásokon való részvétel járások szerinti bontásban is igen nagy eltérések figyelhetőek, különösen a saját iskolán kívüli formák tekintetében, ahol a fővárosi több, mint kétszerese az M. járásban megfigyelhető részvételnek. Ebben a jelentős különbségben a kereslet (a szülők iskolázottsága és/vagy anyagi helyzete szerinti igények) eltérésein kívül a helyi kínálat eltérései is feltehetően szerepet játszanak. Ezzel összevetve az iskolán belüli előkészítőn való részvétel kifejezetten kiegyensúlyozottnak mondható: a főváros és a két vidéki járás között nem jelentős az eltérés (*lásd 6. ábra*).

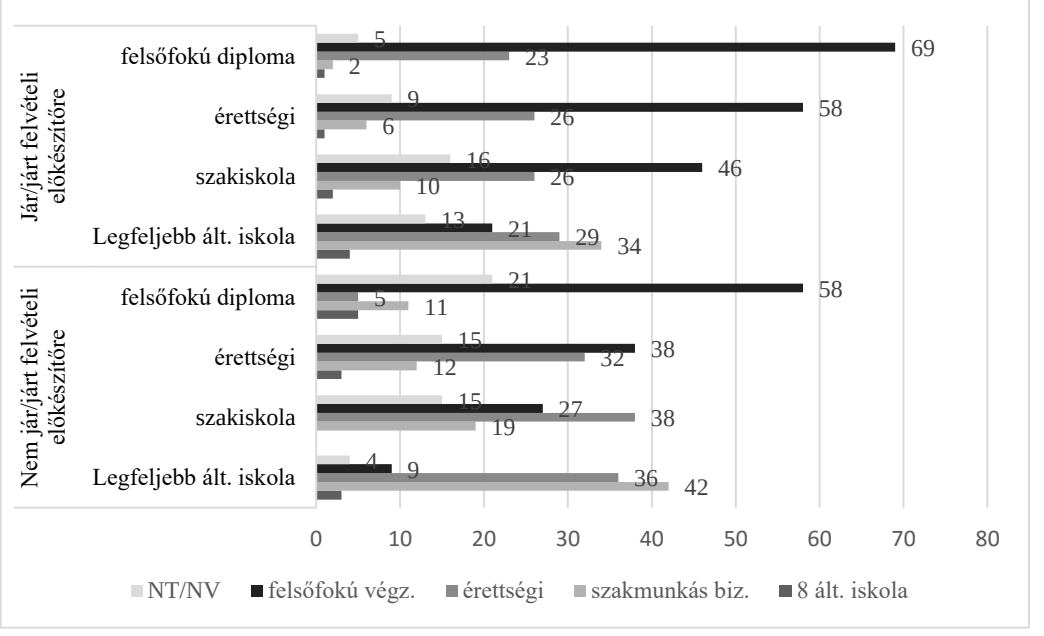
[146] Bár a kutatás adataiból ez konkrétan nem derült ki, de az iskolán kívül szervezett előkészítőket nagy valószínűséggel a középfokú intézmények szervezték, ezekre jellemzően térítési díj ellenérben lehet járni.

6. ábra: A továbbtanulás támogatása: felvételi előkészítő foglalkozások – iskolán belül és kívül, járások szerint, %



Megvizsgáltuk a továbbiakban azt is, hogy hogyan alakulnak a továbbtanulási szándékok azonos szülői hátterű 8. évfolyamos tanulók esetében, attól függően, hogy járnak/jártak-e felvételi előkészítőre. Adataink azt mutatják, hogy a felvételi előkészítőre járó tanulók körében a tanulók többsége esetében nagyobb a továbbtanulási kedv azokhoz a hasonló családi hátterű társaikhoz képest, akik nem jártak felvételi előkészítőre. A felvételi előkészítő foglalkozás a felsőfokú végzettség iránti 'keresletet' a diplomás szülők gyerekei esetében 11%-kal növelte meg, az érettségizettek esetében 20%-kal, a szakiskolások esetében 31%-kal. A csak általános iskolát végzett szülők gyermekei esetében a legszerényebb az eltérés: 4%-os. (*lásd 7. ábra*)

7. ábra: Az elérni kívánt iskolai végzettség a felvételi előkészítő foglalkozásokra járás és a szülői iskolázottság szerint, 8. évfolyamos tanulók, %



6.2. A pedagógusokhoz való viszony

Feltételeztük, hogy az intézményi és személyes hatások és a tanárok személye az iskolai támogatásban kulcsfontosságú, mind a formális és informális elvárások, közvetlenül tanulási célú és közvetett támogatási formák szempontjából. Ezért az 5. és 8. évfolyamos tanulók körében megvizsgáltuk a tanárok megítélését is néhány, a kapcsolatok és a tanulás szempontjából fontos területen, a tanulószobán való részvételre is figyelemmel.

A tanulók átlagának véleménye arról, hogy milyen a jó tanár, eltért a két évfolyamon, tanárokkal kapcsolatos elvárások és tapasztalatok láthatóan átalakultak a két évfolyam között (*lásd 5. táblázat*). Az 5. évfolyamon a legfontosabb tulajdonság a tanulók kétharmadának véleménye szerint, hogy szeresse a gyerekeket, ezt jóval messzebbről követi a következő két fontos tulajdonság: a tantárgy szeretet és a támogató attitűd. A 8. évfolyamra a gyerekszeretet igénye lecsökkent, de továbbra is a tanulók több mint fele értett egyet a fontosságával, ugyanakkor ez a legkevésbé teljesülő elvárás. Nem csökkent a két másik tulajdonság fontossága sem, sőt, a támogató attitűd iránti igény nőtt a két évfolyam között, az elvárásoktól a tapasztalatok ezen a téren is elmaradnak. Az említetteken túl a 8. évfolyamra megnőtt a tanulói vélemény figyelembe vételének igénye és az érdekes magyarázat igénye is – a tanulók inkább az előbbinek érzik a hiányát. Összességében a tanulói véleményekből az érzékelhető, hogy a tanárokkal kapcsolatos elvárás mindkét évfolyam tanulóinak esetében nem a tanulmányi, formális oldalra helyeződik, hanem inkább az informális oldal, a gondoskodás terén erősebb. Míg a tanulás vonatkozásában tanáraik elvárásaiknak megfelelőek, addig az informális oldalon már nem tartják a helyzetet elégségesek, azaz a szorosabb tanár-diák kapcsolat igénye egyértelműen kiolvasható az adatokból, mindkét évfolyamon.

5. táblázat: A tanárok megítélése, az 5. és 8. évfolyamos tanulók véleménye, %

	Összes tanuló, 5. évfolyam			Összes tanuló, 8. évfolyam.		
	Milyen a jó tanár?	És mi jellemzi a tanárok többségét ebben az iskolában?	különbség	Milyen a jó tanár?	És mi jellemzi a tanárok többségét ebben az iskolában?	különbség
szereti a gyerekeket	65,9	53,9	-12	55,4	32	**-23,4**
bármikor lehet hozzá fordulni tantárgyi vagy személyes problémával	39,9	28,7	-11,2	44,3	30	-14,3
szereti a tárgyat, amit tanít	41,6	46,4	4,8	41,9	48,3	6,4
odafigyel a tanulók véleményére	28,6	21,2	-7,4	37,5	16,6	**-20,9**
érdekesen magyaráz	24	24,7	0,7	34,4	25,7	-8,7
tekintélye van, követendő példa tud lenni	12	9,9	-2,1	18,9	12,3	-6,6

Tanulságos a fenti adatok összevetése a tanulószobára járó tanulók válaszaival. A tanulószobára járó tanulók pedagógusokkal kapcsolatos várakozása az 5. évfolyamon magasabb volt a gyermekszeretet vonatkozásában: 72%-uk említette a gyerekszeretet igényét és 63%-uk látta úgy, hogy tanárait jellemzi ez a tulajdonság (eltérés: -9%), s jobbnak ítélték meg tanáraikat a támogató attitűd vonatkozásában is. Ennek fontosságát a tanulók 39%-a említette, saját tanáraira 32% gondolta jellemzőnek (-7%). A 8. évfolyamon a helyzet némiképp hasonló: a tanulószobára járó tanulók 60%-a említette a gyerekszeretet igényét, s 38% vélte úgy, hogy tanáraira jellemző (-22%). Ők pozitívabban látták tanáraikat az átlagnál a támogató attitűd vonatkozásában: 42% említette fontos vonásként, 32% pedig, hogy tanáraikat jellemzi ez (az eltérés – 10%). A 8. évfolyamos tanulószobára járó tanulók szemében a tanárok legnagyobb hiányossága, hogy nem figyelnek oda a tanulók véleményére: 42% említette ezt elvárásként, s csak 11% vélte úgy, hogy tanáraikra jellemző a tulajdonság (eltérés: -31%).

7. ÖSSZEGZÉS

Az alsó és felső tagozat közti átmenet és a felső tagozatos tanulók eredményességének néhány vonatkozását elemző írásunkban az átmenet fogalmát tágabb és rugalmasabb értelemben használtuk, mivel megítélésünk szerint jelentősége eltérő lehet különböző tanulói csoportok esetében. A többség számára egy rövidebb távon érvényesülő időszakról van szó, ami oktatási szintek átlépési pontján, gyakori iskolán belüli alkalmazkodási nehézségek növekedésének átmeneti időszakát jelenti. A tanulók egy kisebb, nehezebb helyzetű, kevésbé felkészült része számára azonban az átmenetek hosszabb távon egy következő, tartós romláshoz vezető időszakba csúszhatnak Előző esetben átmeneti áthidaló támogatás elegendő, utóbbi esetben tartósabb támogatást szükségessé tevő jelenségről van szó inkább. A két megközelítés nem zárja ki egymást, egyszerre, együtt is megfigyelhető a tanulók egyes csoportjaival összefüggésben. Elemzésünkben mindkét megközelítés relevánsnak tűnik: a jobb társadalmi hátterű tanulók esetében az átmenet kisebb, elsősorban mennyiségi problémákkal járó jelenségnek tűnik, ehhez idővel és némi támogatás segítségével vagy akár anélkül is, hozzá lehet szokni. Összetettebbnek és tartósabbnak tűnik a probléma a hátrányosabb helyzetű tanulók esetében, ahol többoldalú, - egyszerre formális és informális oldalt érintő - nehézségekről számolnak be, és a felső tagozaton esetükben romlás figyelhető meg,

Az 5. évfolyamon inkább a tanulmányi és ezzel összefüggő mennyiségi változást érzékeltek a tanulók, kevesebben jelezték az informális, kapcsolatokat érintő változás érzékelését. Arra a kérdésre választ keresve, hogy mivel segítheti az iskola ezeket a folyamatokat, több irányban lehet választ keresni. Jelen elemzésben elsősorban arra volt módunk, hogy két délutáni foglalkozás hatását a kérdésben közelebbről megvizsgáljuk. A tanulószoba úgy tűnik, az 5. évfolyamon segíteni tud a tanulók számára, mind tanulmányi téren, mind a változásokhoz való adaptációban. Tanulmányi téren hozzá tud járulni a tanulmányi teljesítménnyel összefüggő pozitívabb önértékeléshez, erősebb továbbtanulási motiváció kialakulásához s ezzel a bátrabb iskolázási tervek formálódásához. A változásokhoz történő adaptációt segítheti a délután informálisabb, támogató légköre, a pedagógusokkal töltött több idő, ami az alsó tagozathoz kicsit hasonló kereteket teremthet, kedvezőbb tanár-diák kapcsolathoz járulhat hozzá, kevésbé éreztetve a tanulókkal a felső tagozat kultúrájának máságát. A 8. évfolyamon a tanulószoba már kevésbé tölti be az 5. évfolyamon tapasztalt pozitív, motiváló funkcióját, itt úgy tűnik, többet segítenek a tanulók továbblépésében a felvételi előkészítő foglalkozások, legalábbis azok számára, akik felvételizni készülnek a kiszemelt középfokú iskolákban, és iskolán kívüli felkészítésben nem tudnának részt venni. A felvételi előkészítő iskolán belüli szervezése javítja a hozzáférést a középfokú továbbtanulást segítő egy támogatási forma vonatkozásában.

Tapasztalataink összességében azt mutatják, hogy az iskola hozzájárulása a tanulói eredményességhez az átmenetek közvetett vagy közvetlen támogatásával, informális vagy formális támogatásával is elősegíthető, e tekintetben azonban az egyes

évfolyamok és az egyes tanulócsoportok esetében eltérő megközelítésre van szükség. Az iskola támogató szerepének növelése összességében sokféle módon elképzelhető, a pedagógusok nagyobb és tudatosabb szerepvállalására és felkészítésére minden bizonnyal szükség lenne a legtöbb lehetőség megvalósításához. Ehhez fontos lenne a pedagógusok szerepértelmezésében némi változás elérése, a támogató szerep hatékonyabb felvállalása. A leginkább veszélyeztetett csoportok számára a pedagógusok személyes támogatása igen erős ösztönző hatást eredményezhet a tanulói eredményesség vonatkozásában.

HIVATKOZÁSOK

Amaral, M. et al. (2013): Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, Coping and relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. Final report. University of Frankfurt.

Davis, M. H. et al. (2013): High school reform and student engagement. In: Christenson, Sandra L – Reschly, Amy L. – Wylie, Cathy (eds.) Handbook of Research on Student Engagement. Springer

Gamoran, A. (1992): Assignment to Honors English Classes in the Transition from Middle to High School. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 14. no. 3.

Györgyi Zoltán – Imre Anna (2000**):** Az alap- és középfok közötti átmenet. Educatio Füzetek. Oktatáskutató Intézet. Budapest.

Hargreaves, A. et al. (1996): Schooling for Change. The Falmer Press.

Imre Anna (szerk.) (2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délutánig kiterjesztett általános iskola bevezetésének első tapasztalatai. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Lam, S. et al. (2013): Understanding Student Engagement with Contextual Models. in: Christanson, S. L. et al. (eds.) Handbook of Research on Student Engagement. Springer.

Lannert Judit (szerk.) (2003): Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet

Mahoney J. L. et al. (2005): Organized Activities as Developmentel Contexts for Children and Adolescents. in: Mahoney et al. (eds.) Organized Activities as Conexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

OECD (2012) Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools.

Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.) Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

ABSTRACT

The paper investigates students's view about primary and lower secondary level transition process and motivation for learning with the help of the data of a recent empirical research The paper applies a broad approach int he interpretation of transition, and touches both formal and informal side of the question of transition. The analysis uses the data of 818 5. grade students and 850 8. grade students and their 548 teachers in 35 general schools. The experiences of data analysis shows that in relation to transition process, students meet mainly the difficulties of the formal side of changing educational expectations. The problems of changing relationships and growing distance between teachers and students are reflected by a smaller group of students: students with disadvantaged social background. Experiences related to organized activities int he afternoon show that certain activities (e.g. homework clubs, enrolment examination preparation classes) can help in decreasing problems and/or strenghtening motication for further education int he future.

Imre Anna, PhD, tudományos főmunkatárs
Oktatáskutató és fejlesztő Intézet
imre.anna@ofi.hu

Ercsei Kálmán
kutató-elemző
ercseikalman@yahoo.com

Mandel Kinga Magdolna

OKTATÁSI ELŐNYÖK VAGY HÁTRÁNYOK? KÉT SZÉKELYFÖLDI MEGYE OKTATÁSI INTÉZMÉNYI ÉS BEISKOLÁZÁSI HELYZETE

ADVANTAGES OR DISADVANTAGES OF MINORITY EDUCATION? THE SITUATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN SZEKLER COUNTIES IN 2015

ABSZTRAKT

A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy érvényes-e az az általánosan elterjedt közvélekedés, hogy Romániában az oktatási intézmények számának csökkenése 1990-2015 között nagyobb mértékben érintette a kisebbségi magyar, ezen belül a székelyföldi (Hargita és Kovászna megyei) oktatási intézményeket és diákokat, mint a többségieket. Ehhez az iskola előtti, az elemi, az általános iskolai, szakiskolai és felsőoktatási intézményellátottságot és a diáklétszámok változását elemzem. A tanulmány egyrészt a román nemzeti statisztikai hivatal (Institutul Național de Statistică) Tempo adatbázis adatainak elsődleges elemzésén, másrészt korábbi, mások által készített tanulmányok és elemzések felhasználásával készült. Fő megállapítása, hogy a számadatok visszatükrözik a hátrányt, nem annyira az állami intézmények számának csökkenésében, mint a magánintézmények számában, melyek nemcsak, hogy nem nőttek ugyanolyan mértékben, hanem éppen csak, hogy vannak.

1. Bevezetés

A romániai magyar közvélemény szerint, a magyarok társadalmi-politikai-gazdasági szempontból egyaránt hátrányos helyzetben élnek Romániában. Ez a hátrány több társadalomtudós szerint (Péntek János, Fóris-Ferenczi Rita, Csata Zsombor, Sorbán Angéla, Szentannai Ágota, Erdei Itala, Veres Valér, Tonk Márton, Horváth István és mások) kiterjed az oktatásra is. A romániai magyarság leginkább a felsőoktatási hátrányát hangsúlyozta 1990 óta[147], azt, hogy nem rendelkezik önálló, a román állam által finanszírozott vagy legalább támogatott magyar nyelvű felsőoktatási intézménnyel, így sok magyar fiatal román nyelven vagy külföldön kénytelen tanulmányait folytatni.

[147] Lásd erről részletesebben Mandel Kinga Magdolna (2007) A romániai magyar oktatáspolitika változásai 1990-2003 között.

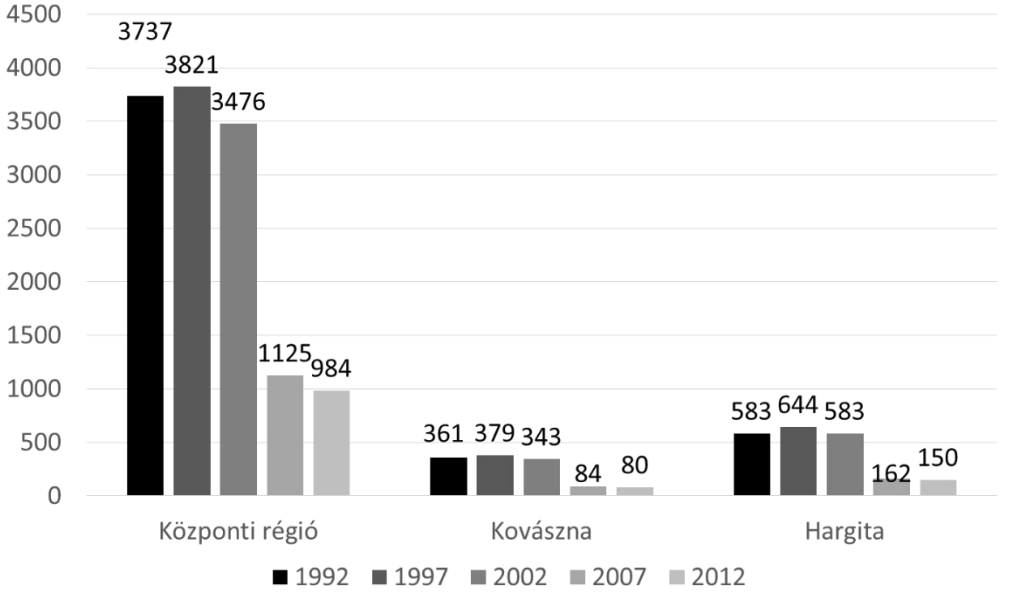
Ez nagymértékben igaz, például a romániai magyar orvosi végzettséggel rendelkező hallgatókra, akiknek mintegy 70%-a már közvetlenül a diplomaszerzés után Magyarországon vagy külföldön keres munkát magának orvosként, orvoslátogató ügynökként vagy tanul tovább és szakosodik.[148]
A továbbiakban azt vizsgálom, hogy az 1990-es romániai társadalmi változásokat követően a székelyföldi oktatási intézmények száma milyen mértékben csökkent a központi régióhoz vagy az országos adatokhoz képest.

2. HARGITA ÉS KOVÁSZNA MEGYÉK OKTATÁSI INTÉZMÉNYI ELLÁTOTTSÁGA

Romániában az oktatási rendszer 4 szintű: iskola előtti, azaz óvodai oktatás az ISCED besorolás 0 szintjét képezi 3-6/7 évesek járnak ide, majd következik az alapszintű, azaz elemi iskolai oktatás, ami az ISCED besorolás 1-2 szintjének felel meg, ahova a 7-14 évesek járnak, majd a középszintű, azaz líceumi oktatás (amit sok helyen felső középszintű oktatásnak is nevezünk)[149] az ISCED 3. szintje, ahova 15-18 évesek járnak és a negyedik a felsőoktatás, az ISCED 4. szintje, mely 3 lépcsőből áll, bachellor, masters és Ph.D. képzésekből.
A Nemzeti Statisztikai Hivatal adatai alapján[150] az oktatási intézmények száma 1992 és 2013 között eltelt 21 év alatt mintegy a negyedére (29 129-ről 7 074-re az 1992-es 24,28%-ára) csökkent, mind országosan, mins a Központi régióban (Fehér, Brassó, Hargita, Kovászna, Maros és Szeben megyék). Hargita és Kovászna megyék hagyományos iskolavárosokkal (Székelyudvarhely, Csíkszereda, Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós, Kézdivásárhely) teletűzdelt megyék, ennek ellenére az oktatási intézmények száma itt még nagyobb mértékben, mintegy az 1992-es érték 22,5%-ára csökkent 21 év alatt.

[148] Marosvásárhelyen orvosit végzett hallgatókkal történt beszélgetések alapján.
[149] Például Mandel Kinga – Papp Z. Attila (2007): Cammogás. A romániai magyar felső középfokú oktatás minősége. Soros Kiadó.
150 Institutul National de Statistică (INS) Tempo Online SCL. In. http://www.insse.ro/cms/ A, SCL101A, SCL101B. Meg kell jegyezni, hogy a Nemzeti Statisztika Hivatal, az INS és a megyei tanfelügyelőségek adatai között a legkisebb eltérés a 0,3%-os, a legnagyobb viszont a 40%-os eltérést mutat országos szinten. A két székelyföldi megyében a legmagasabb 4%-os az eltérés (In. Barna – Kapitány (2014). A romániai magyar közoktatás 1990-2013 között. http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi_helyzetkep_2014.pdf), így majdnem ugyanolyan biztonsággal használhatjuk az INS adatokat, mint a tanfelügyelőségieket, mivel az INS adataihoz könnyebb volt hozzáférni, ezért a továbbiakban arra alapozzuk az elemzést.

1. ábra: Oktatási intézmények száma a Központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1992-2012 között



Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

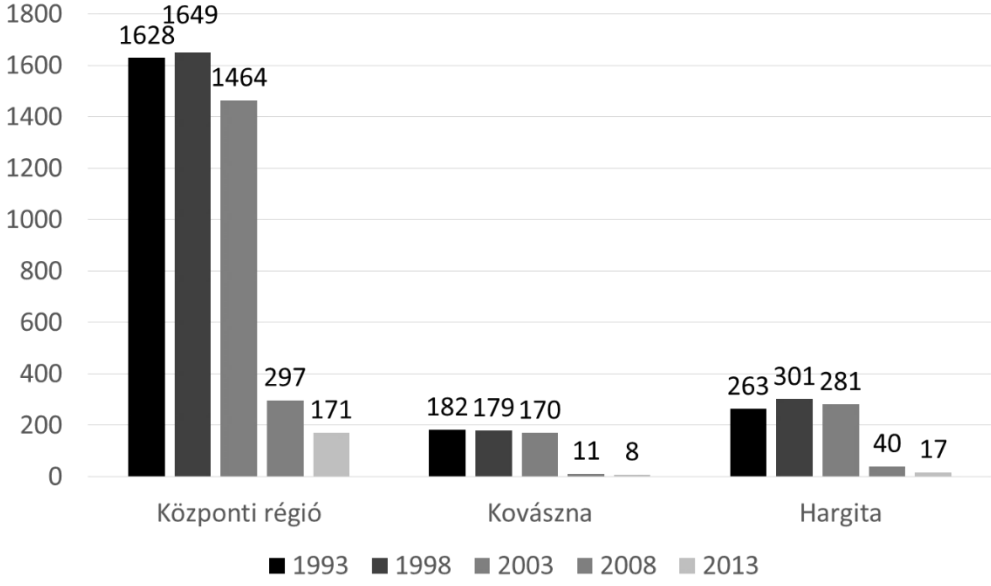
Az állami intézmények száma mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében egységesen 22%-ra esett vissza. A legnagyobb csökkenés, úgy regionálisan, mint Székelyföldön 2002-2007 között következett be.

Nagy különbség a magán oktatási intézmények számában mutatkozott. Országos szinten a 21 év alatt a magán intézmények száma 11-ről 606-ra nőtt, addig a Központi régióban egy évvel később indult és 3-ról 71-re nőtt a magán oktatási intézmények száma. Hargita megyében az egyetem előtti oktatásban 2001-ben egyetlenegy magán oktatási intézmény működött, majd 2007-2011-ig kettő és jelenleg is csak egy magán oktatási intézményt tartanak számon, az is az iskola előtti oktatáshoz tartozó, óvoda. Kovászna megyében nincs magán oktatási intézmény vagy nincs adat erre vonatkozóan. Megjegyzem, hogy a hivatalos statisztika valószínűleg csak az akkreditált intézményeket tartalmazza, ezen kívül, több magánintézmény működik akkreditáció nélkül, minisztériumi engedéllyel (Székelyföldön leginkább a katonaság által létesített óvodák tartoznak ide, Gyímesfelsőlokon és Székelyudvarhelyen, valamint egy felekezeti óvoda szintén Udvarhelyen)[151]. Tehát a magán oktatási intézmények száma a Székelyföldön nem követte sem a regionális sem az országos trendeket.

[151] In. http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm

A leglátványosabb csökkenés, az állami óvodák számában következett be, ezek országos száma 2013-ban az 1992-es óvodák számának mindössze csak közel 10%-a (1 187 a korábbi 12 603-hoz képest). Ennél is drasztikusabb mértékben csökkentek az állami óvodák Hargita és Kovászna megyében, 4,52%-ára és 6,64%-ára a 21 évvel korábbinak.

5. ábra: Állami óvodák száma a Központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1993-2013 között



Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

A magánóvodák számában majdnem 2 800-szoros növekedés következett be országszinten 11-ről 310-re, ez a növekedés elmaradt a székelyföldi megyékben, Kovászna megyéről nincs adat, Hargita megyében pedig csak mintegy 5 éven keresztül (2007-2011 között) működött 2 magánóvoda, aztán 2012-ben egy sem volt, 2013-ban pedig egyetlenegy, Csíkszeredában. Egyrészt a nagyvárosok és az ezzel járó fizetőképes kereslet hiányával magyarázható a magánóvodák elterjedésének hiánya Székelyföldön, másrészt a befektetéshez szükséges tőke előteremtésével és a bürokratikus nehézségekkel, amivel egy magán oktatási intézmény létesítése jár, melyet egy székelyföldi leküzdhetetlen akadálynak gondolhat.

Az egyetem előtti oktatási intézmények száma az 1992-es intézményi szám 35 százalékára csökkent 2013-ra, alig többet a korábbi 34%-ára csökkent a 2 székelyföldi megyében.

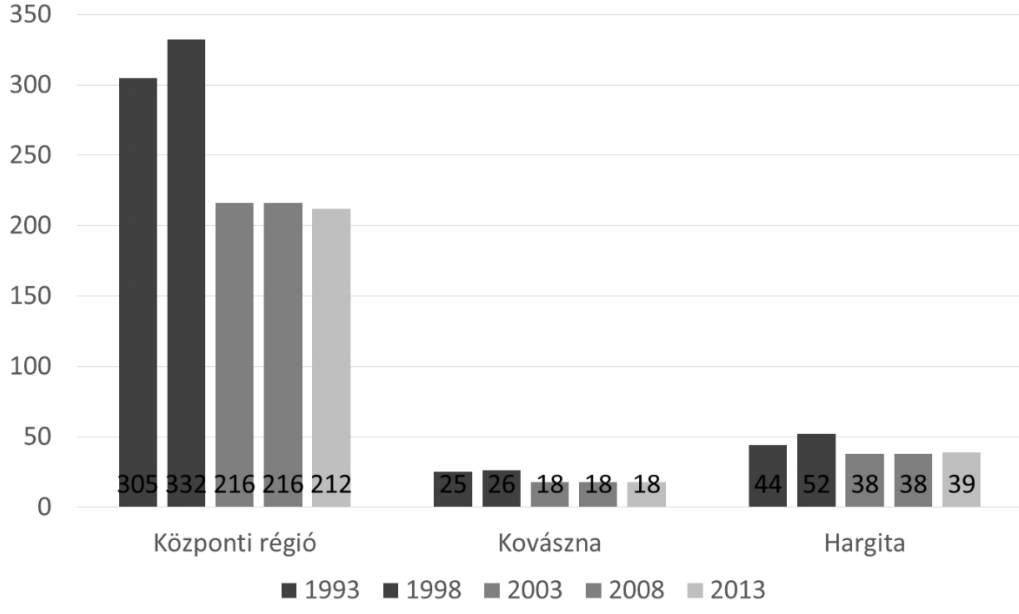
Az elemi és az általános iskolai oktatási intézmények száma országosan a korábbi 1992-es 28%-ára (34,6%-ára Kovászna és 27%-ára Hargita megyében) csökkent 2013-ra, Hargita megyében az országos átlagnál éppen csak kicsit magasabb mértékben.
Meg kell jegyeznünk, hogy a 2010 utáni nagymértékű intézményszám csökkenés a település szintű oktatási intézményi összevonásokra vezethető vissza. A 2011-es oktatási törvény értelmében egy intézmény alá vontak össze, addig jogilag önálló oktatási intézményeket egy-egy adott településen. Az összevonásokat a diákok létszámcsökkenésével indokolták, jelenleg 2016-ban tervezik a szakképzés hasonló racionalizálását. A törvény meghatározza iskolaszintenként a diákok minimális és maximális létszámát, ami az intézményeket szövetségre és összevonásokra kényszeríti. Ezt az előírást a megyei tanfelügyelőségek határozatok révén hajtották végre. A folyamat több helyen, problémás volt, az érintett szülők aláírásokat gyújtöttek és tiltakoztak az intézkedés ellen, hasztalan, kisebb engedményeket sikerült csak elérniük.[152] Az intézményösszevonások miatt elsősorban a szórványvidéken[153] voltak jelentős tiltakozások, mert a magyar gyerekek anyanyelven történő oktatási esélyeit, hozzáférhetőségét csökkentették (lásd. Asztalos Ferenc és az RMDSZ nyilatkozatait e témában). Tömbmagyar településeken, Kovászna megyében is megfigyelhető volt a jelenség. Egy 2014/15-ös felmérés szerint „a sepsiszentgyörgyi magyar diákok 10-12 százaléka (is) román tannyelvű osztályokba jár, ennek a legfőbb oka – amellett, hogy egyes szülők így döntenek – az, hogy a szaktárca több román tannyelvű osztályt hagy jóvá, mint amennyit a román közösség számaránya indokol, miközben a magyar osztályokban kevés a hely". (Kiss Tamás, Barna Gergő, 2015 kutatása)[154]
A felső középfokú intézmények (líceumok és szakközépiskolák valamint szakiskolák) száma az 1992-es 82%-ára csökkent le országosan 2013-ig, hasonlóan Székelyföldön is (72%-ra Kovászna és, 88,2%-ra Hargita megyékben). A felső középfokú intézmények nagyobb, az országosnál 10%-al jelentősebb mértékben csökkentek Kovászna megyében.

[152] In. http://itthon.transindex.ro/?cikk=15246

[153] A szórványnak nincs egységesen elfogadott definíciója. „A magyar szórvány kifejezésnek megfelelő görög eredetű diaszpóra szó (διασπορά) szétszórtságot, szórványt jelent. A magyar közbeszédben és történeti, néprajzi szakirodalomban a „szórvány" kifejezést elsősorban a történeti Magyarország a trianoni békeszerződés nyomán utódés szomszédállamokhoz került részein nem tömbben, többségben, hanem más etnikumú csoportokkal vegyesen, kisebbségben élő magyarok helyzetére alkalmazzuk." Illyés Zoltán. Szórványhelyzetben a Kárpát-medencében. Háttértanulmány a Határon Túli Magyar Oktatásért Apáczai Közalapítvány számára. In. http://www.uni-miskolc.hu/~btkvat/doc/pub/ilyes/szorvanyhelyzetben.pdf

154In. http://www.szabadujsag.com/hatrany-a-sepsiszentgyorgyi-romanok-munkavallalasakor-ha-nem-tudnak-magyarul/

6. ábra: Felső középfokú intézmények száma a Központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1993-2003 között



Forrás: INS Tempo Online SCL101A adatai alapján készített saját grafikon.

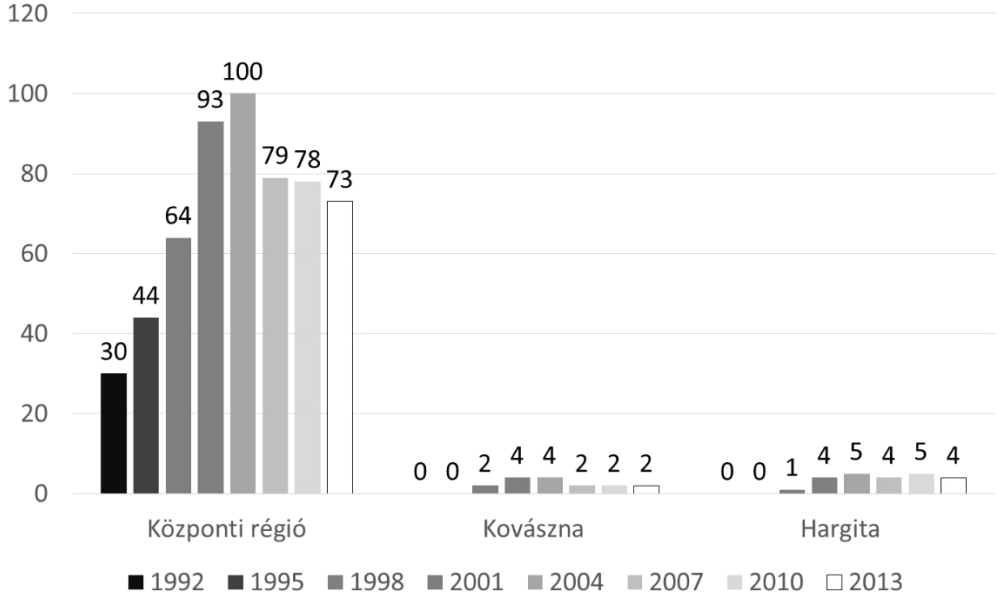
A kötelező oktatás keretén belül egyedül a líceumok száma növekedett, országosan 29,6%-al több, mint 1992-ben volt. Kovászna megyében 28%-al, Hargitában 30%-al több lett 2013-ra. A posztlíceális intézmények száma a korábbi 21%-ára csökkent országosan 1992-2013 között, a székelyföldi megyékben meg is szűnt, legalábbi a statisztika kimutatása szerint, holott a beiskolázási adatoknál továbbra is vannak diákok a posztlíceális képzésben e két megyében is. Valószínűleg adatrögzítési hibáról beszélhetünk, az iskolacsoportok keretében működő posztlíceumokat nem a posztlíceumok, hanem a szaklíceumok körébe sorolták.

Hargita megyében három posztlíceális képzést biztosító magánintézmény található. A Laurentia Alapítvány Eugen Nicoarã Posztlíceuma Gyergyószentmiklóson és Csíkszeredában működik. Gyergyóban gyógyszerész- és általános asszisztenseket képeznek, Csíkszeredában pedig gyógyszerész- és balneofizioterápiás asszisztensképzés folyik. Gyergyószentmiklóson románul, Csíkszeredában pedig a gyógyszerész-asszisztenseket románul, a balneofizioterápiás asszisztens-jelölteket magyarul tanítják. Szintén általános asszisztenseket képeznek Csíkszeredában a Louis Pasteur Posztlíceumban. A hároméves képzés itt nappali tagozaton, magyar nyelven történik. 2008-ban indult Székelyudvarhelyen az UCECOM posztlíceuma, amely kozmetikusokat képez.155

[155] In. http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm

A felsőoktatási intézmények száma országosan több mint megduplázódott 62-ről 103-ra, ennek ellenére a központi régióban csak 10-ről 13-ra nőtt a számuk. Míg az állami felsőoktatási intézmények száma 62-ről 56-ra csökkent, a magánegyetemek száma az 1995-ös 36-ról 47-re nőtt 2013-ra országosan.

7. ábra: Az egyetemi karok száma a központi régióban és a két székelyföldi megyében 1992-2013 között



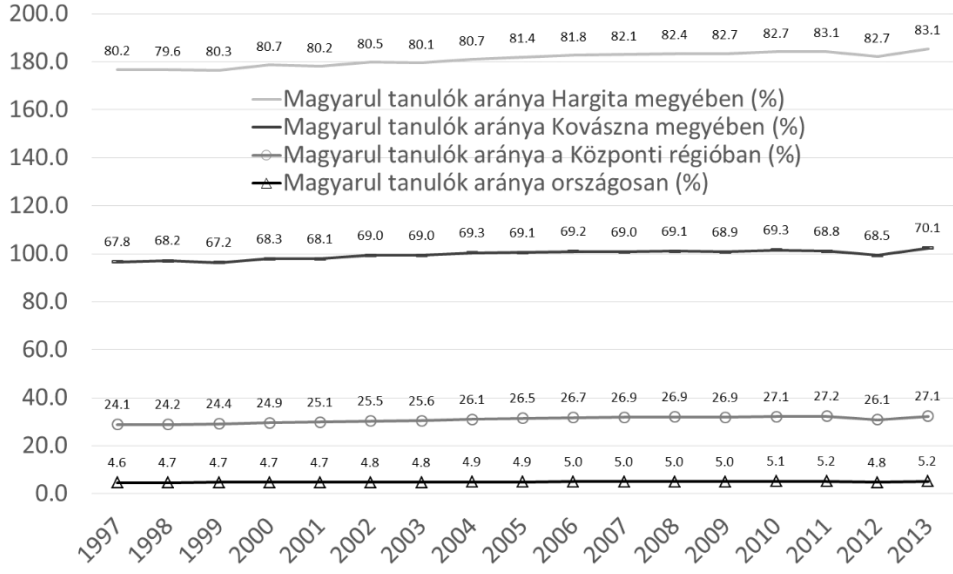
Forrás: INS Tempo Online SCL101E adatai alapján készített saját grafikon

A grafikonból látható, hogy a romániai magyar egyetemi oktatási intézményi ellátottság kis késéssel ugyan, de leköveti az országos trendeket (a jogi környezet változását), amennyiben a központi régióban történő egyetemi karok bővülésével egyidőbe esik a legtöbb székelyföldi karnak is a létejötte. Érdekes, hogy míg 2001-ben ugyanannyi kar volt Hargita és Kovászna megyében, később nagyobb mértékben fejlődött Hargita megye felsőoktatása, mint Kovászna megyéé, elsősorban a Sapientai Erdélyi Magyar Tudományegyetemnek és a székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolának köszönhetően. Mindkét megyében két kar tartozik az állami intézmények körébe, ami azt jelenti, hogy Kovászna megyében kizárólag államilag akkreditált karok léteznek, míg Hargita megyében 2 magán, mely 2015-től egy karrá egyesült. 1997-től indultak az állami felsőoktatási karok Székelyföldön, mindkét megyében előbb egy kar, majd 1999-től 2004-ig 4-4 működött mindkét megyében, 2005-2006-ban Kovászna megyében 5, Hargita megyében 7 felsőoktatási kar működött majd 2007-től több mint felére esett vissza az állami karok száma 2-re Kovászna, 3-ra Hargita megyében, majd kiegyenlítődött 2012-től 2-2-re. Hargita megyében 2003-tól szerepel egy magán kar az állami statisztikában, ezek száma 2012-től 2-re nőtt.

3. BESIKOLÁZÁS HARGITA ÉS KOVÁSZNA MEGYÉBEN

A népszámlálási adatok alapján a három székelyföldi megyében (Maros megyét is ideértve) a magyarok aránya 1992-ben 60,7, 2002-ben 59.2, 2011-ben pedig 58,7 százalékos. A magyar lakosság száma 15 %-kal csökkent 1992 és 2011 között országosan (Barna-Kapitány, 2014). Ennek ellenére a Nemzeti Statisztikai Hivatal Tempo adatai szerint, a magyar nyelven tanulók aránya az össztanulói létszámokhoz képest egy-egy éves visszaesést leszámítva, lassan és fokozatosan nőtt 1997-2013 között mind országosan, mind a Központi régióban, mind Hargita és Kovászna megyékben (korábban nincsenek megyesoros, csak országos adatok a magyarul tanulók létszámáról).

8. ábra: Magyarul tanulók aránya országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

A létszámadatok 2012-es hullámzása valószínűleg a nulladik csoportok iskolákhoz történő átszervezésének, valamint a nyolcadik osztály végi képességvizsgának tudható be, ahol kamerás felügyeletet vezettek be a csalások kiszűrésére, ami az eddiginél is nagyobb mértékű lemorzsolódáshoz vezetett.

3.1. Óvodai oktatás (0 ISCED – 3-6/7 évesek)

Románul învăţământul preşcolar.

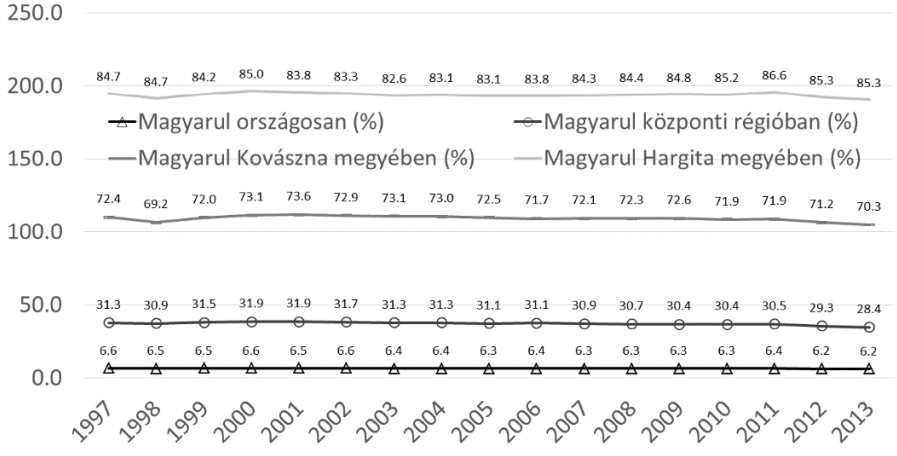
1. táblázat: Magyar óvodások számaránya az óvodáskorú népesség körében országosan 1991, 2001, 2011.

Év	Románia			Magyarok		
	3-6,5 évesek	Óvodások	%	3-6,5 évesek	Óvodások	%
1991	1 240 643	742 232	59,8	69 831	47 530	68,1
2001	774 848	616 014	79,5	44 039	40 266	91,4
2011	748 407	673 641	90,0	42 875	43 412	101,3

Forrás: INS, Tempo online, SCL103B. In. Barna-Kapitány, 2014

A korcsoportnak megfelelő magyar gyerekek óvodai aránya jelentősen, akár 10%-al is magasabb, mint az országos részvétel, időben egyre inkább a száz százalékhoz közelít, sőt meg is haladja azt. Ez egyrészt annak tulajdonítható, hogy sok magyar óvodába járó gyereket a nemzetisége alapján nem magyarnak regisztráltak a 2011-es népszámlásában, melyben mintegy 2,6%-al magasabb volt a magyar anyanyelvűek aránya a magyar nemzetiségűeknél (Barna- Kapitány, 2014).
Árnyaltabb képet mutat a magyar óvodai oktatásban részesülők aránya, ha megyei bontásban nézzük. Míg országosan és a központi régióra, valamint Kovászna megyére vonatkozóan is igaz, hogy a magyar nyelven tanuló óvodások száma fokozatosan csökken, ez alól kivételt képez Hargita megye, ahol némi hullámzást követően a magyarul tanulók aránya legalábbis stagnáló, optimista megközelítésben nagyon moderáltan (egy százalék alatti) növekedő tendenciát mutat 1997-hez képest az iskola előtti oktatásban is.

9. ábra: Magyarul tanulók aránya az óvodai oktatásban országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon.

A magyar nyelvű óvodai oktatásra negatívan hatott a 2012-es iskolaszerkezeti reform, melyenek során az óvodai iskolaelőkészítő csoportokat áthelyezték az iskolák keretébe, ezáltal a kötelező oktatás részévé téve azokat. A reform elhamarkodottan zajlott, bár explicit módon az esélyegyenlőséget célozta, implicit módon az aktorok szerint köztudott volt, hogy egy Uniós pályázati támogatással kell sürgősen elszámolni, ezért a hihetetlenül gyors implementáció. Az átszervezés következtében az óvodák gyereklétszáma lecsökkent, ami forráselvonással, személyzeti leépítésekkel járt az óvodáknál. Némelyek egyfajta előremenekülésként „tipegő" csoportokat indítottak a 2 éveseknek, betöltve ezáltal a kieső normatív támogatást, ez csak ritka kivétel a szabály alól. Sok szülő visszatartotta még egy évre a gyerekét az óvodában, hogy megkímélje a „kísérleti" öt évtől, vagy pont fordítva, előremenekítette az első osztályba, átugorva az előkészítőt.[156]

Bár a statisztikákból még nem nyilvánvaló, de Székelyföldön nő a kereslet az alternatív oktatási formák iránt, nem csak a valamilyen hátránnyal, például autizmussal rendelkező gyerekek esetében, de általában is. A hivatalos statisztikák szerint nagyon kevés magán óvodai oktatási intézmény működik, korábban (2007-2011 között) két magánóvoda volt Hargita megyében, a megyeszékhelyen Csíkszeredában, egy angol nyelven oktató és egy román nyelvű waldorf óvoda. Az angol nyelvű Goldilocks montessori pedagógia alapján működő óvoda, külső támogatás hiányában (a megye és a város vezetése is ígérte, de nem realizálódott adott időben), 2011-ben bezárt, a tulajdonosok visszavándoroltak négy gyerekükkel Ausztráliába.

Más forrás szerint157 négy magánóvoda működik Hargita megyében, ezek közül egy akkreditált, a többi minisztériumi engedéllyel működik. A székelyudvarhelyen működő Nardini Óvodának nemcsak a városban van jó hírneve, hanem az egész környéken. A mallersdorfi nővérek által anyagilag és szellemileg támogatott óvoda – rendkívüli módon a magánoktatási intézmények között – ingyenesen kínálja szolgáltatásait, ráadásul ebédet is biztosít a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeknek. A megye másik két magánóvodáját a katonaság működteti. Az egyik Székelyudvarhelyen, a másik Gyímesfelsőlokon található, mindkettőben román nyelven történik az oktatás.

Hargita megyében az egyetlen magyar nyelvű Waldorf Óvodai csoport a csíkszeredai Aranyalma óvodában zajlik, 2015 őszétől indul a következő csoport, nemrég kapta meg az óvoda a minisztériumi engedélyt ennek indítására[158] és 2016 őszétől szülői kezdeményezésre beindul Székelyudvarhelyen is.[159] Az alternatív oktatást többnyire a Step by Step-módszer képviseli. 13 óvoda 27 csoportjában több mint 600 gyereket tanítanak ezzel a módszerrel.[160] Az alternatív óvodai oktatás iránti keresletet mutatja, hogy az alternatív csoportok és osztályok a maximális diáklétszámmal vagy azon felül (26 fő) működnek, így is a szülők évekkel előre iratkoznak a helyekre, melyek nagyon

[156] Mandel Kinga Magdolna (2014): Az iskolaelőkészítő csoportok reformja Romániában. Székelyföldi esettanulmány. Kézirat. Domus Kutatási zárótanulmány.
[157] In. http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm
[158] Bálint Gyöngyvértől személyes beszélgetésből származó információ.
[159] In. http://morfondir.ro/lap/hu/Irasok-Cikkek/Waldorf-oktatast-terveznek-Szekelyudvarhelyen-1709
[160] In. http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm

hamar betelnek és többszörös túljelentkezés van. Akkor is, ha az alternatív óvodáknak (például a waldorfnak) korábban nem volt folytatása elemi szinten, csak a step-by step osztályokban (ahova szintén nehéz bekerülni).

3.2. Elemi és általános iskolai oktatás (1-2 ISCED – 7-14 évesek, I-VIII osztály)

Románul învăţământul primar şi gimnazial, inclusiv special. Az előkészítő osztály 2012 évi evezetése óta ide kerül beszámításra.
Országos szinten a magyarok aránya mind az iskoláskorú populációban, mind pedig az iskolába járók esetében 54-55 százalék közötti, a két arány nagyjából megegyezik, illetve 2001 és 2011 között sem változott (Barna – Kapitány, 2014).

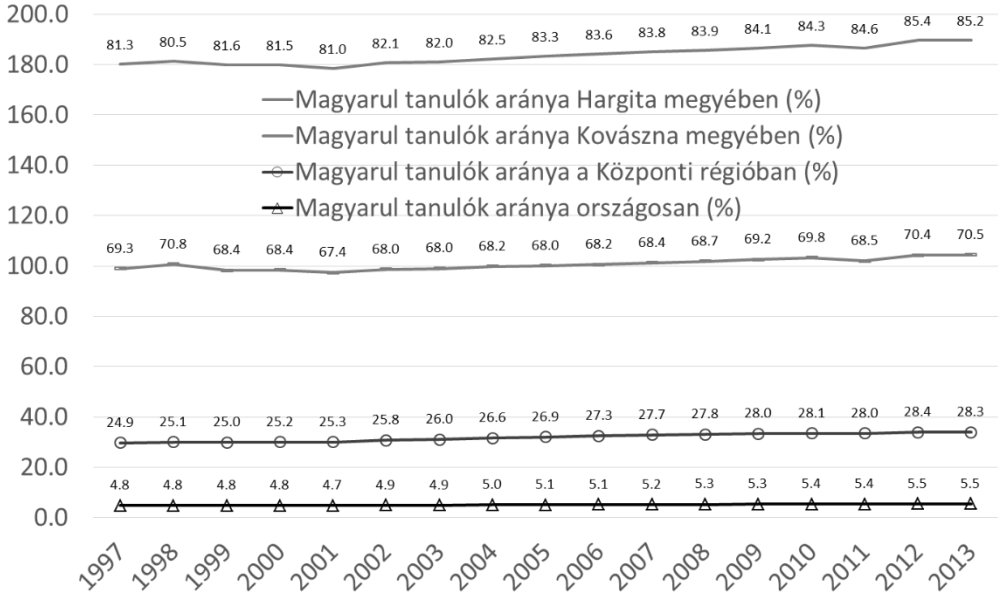
1. táblázat: Általános iskolások számaránya az általános iskolás korcsoportú népesség körében 1991, 2001, 2011

Év	Románia			Magyarok		
	7-14 évesek	Összes alapfok	%	7-14 évesek	Magyar alapfok	%
1991	2 870 587	2 639 279	91,9	178 214	134 486	75,5
2001	2 308 775	2 320 536	100,5	128 241	109 498	85,4
2011	1 715 333	1 629 406	95,0	97 243	87 541	90,0

Forrás: INS, Tempo online, SCL103B. In. Barna-Kapitány, 2014

Az elemi és általános iskolások korcsoport adataiból azt láthatjuk, hogy bár itt is nőtt a beiskolázás fokozatosan az elmúlt 2 évtizedben, de a magyar oktatásban nem olyan mértékben, mint országos szinten, ahol 2001-ben elérte a 100%-ot is. Az adatok alapján, 2011-ben a magyar diákok mintegy 10%-a vagy román iskolába járt vagy egyáltalán nem járt általános iskolába, vagy más országban járt, esetleg otthoni oktatásban részesült. Egyik oka lehet az óvodás populáció szinten tartása nem magyar nemzetiségűekkel (roma, román és más nemzetiségű gyerekekkel), másrészt tannyelv-váltással az elemi és az általános iskolai szintek között, harmadrészt korai iskolaelhagyással a roma gyerekek valamint hátrányos helyzetűek esetében, illetve nem utolsósorban elvándorlással.
Ha csak kifejezetten Hargita és Kovászna megyét nézzük, a megyesoros adatok azt mutatják, hogy a magyar nyelven tanuló diákok aránya az elemi és általános iskolai oktatásban kisebb átmeneti csökkenéseket leszámítva legalábbis szinten maradt országosan és a Központi régióban, nőtt Hargita megyében. Kovászna megyében egyedül 1998-ban volt jobb az arány a 2013-asnál.

10. ábra: Magyarul tanulók aránya az elemi és általános oktatásban országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon

Nemcsak óvodai szinten, de az elemi és általános iskolai oktatásban is nagy a kereslet az alternatív oktatás iránt. A városi iskolák jelentős része próbál valamilyen alternatív osztályt indítani (többnyire step-by-step módszerre alapozva), melyekre túljelentkezés van. Hargita megyében az elemi oktatásban, 12 iskolában, 39 osztályban használják a Step by Step-módszert.[161]

A szülők összefogásának és több éves (2010-ben kezdték) utánajárásának eredményeképpen 2013 őszén a csíkszeredához közeli Csobotfalván beindult az első Waldorf osztály.

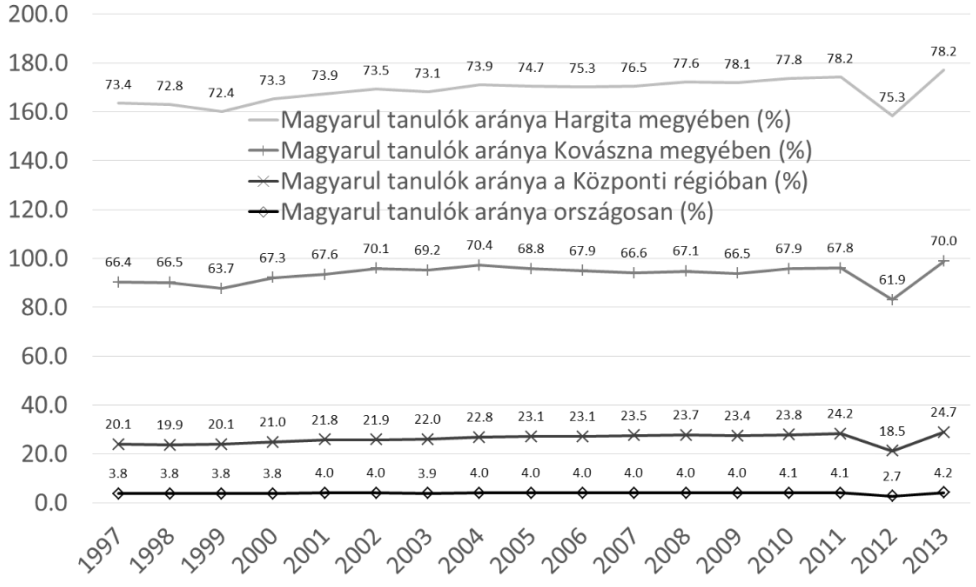
3.3. Líceumi oktatás (3 ISCED – 15- 18 évesek, IX-XII, XIII. osztályok, beleértve az elméleti és szaklíceumokat is)

Románul învăţământul liceal, grup şcolar.

A líceumi oktatásban tanuló magyar diákok számaránya is szinten maradt, sőt, bár voltak visszaesések, hosszútávon növekvő tendenciát mutat mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében is. Egyik ilyen mélypontot a 2012-es év jelenti, ekkor a képességvizsgára bevezetett kamerás megfigyelőrendszer hatására, egyik legalacsonyabb volt a továbbtanulási arány. A két tényező együtthatásának eredménye jól látható az alábbi ábrán.

[161] In. http://www.hhrf.org/hargitanepe/2008/okt/hn081009t.htm

11. ábra: Magyarul tanulók aránya a líceumi oktatásban országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon

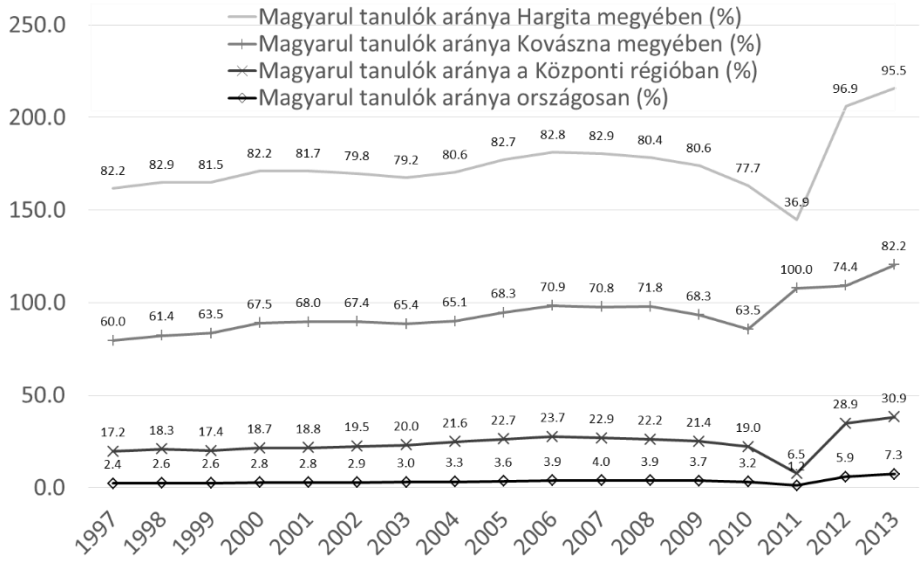
3.4. Szakiskolák (3 ISCED) és posztlíceális iskolák (4 ISCED). A 15-17 és 19-21 éves korosztály

Románul învăţământul profesional și postliceal. (Unităţile de în văţământ profesional: scoli de arte si meserii, postliceal şi de maiştri, publice şi private.)

A magyar tanulók számaránya a szakképzésben nagy ingadozást mutat. A 2011-es évben drasztikusan lecsökkent a szakképzésben részt vevő magyar diákok számaránya, kisebb mértékben országosan, nagyobb mértékben a központi régióban és főként Hargita megyében. Ekkorra éreztette hatását az a minisztériumi intézkedés, mely 2009-től nem hagyta jóvá a beiskolázási számokat a szakiskolai képzésben.162 A Hargita megyei drámai csökkenést ellensúlyozta a Kovászna megyei növekedés, mivel több szakképzési helyet engedélyezett a minisztérium Kovászna megyében, így sok Hargita megyei diák is a szomszédos megyében talált magának megfelelő intézményt.

162 In. http://kitekinto.hu/karpatmedence/2012/02/16/ujraindul_a_szakiskolai_kepzes_romaniaban/#.VQ7RguGxgxI

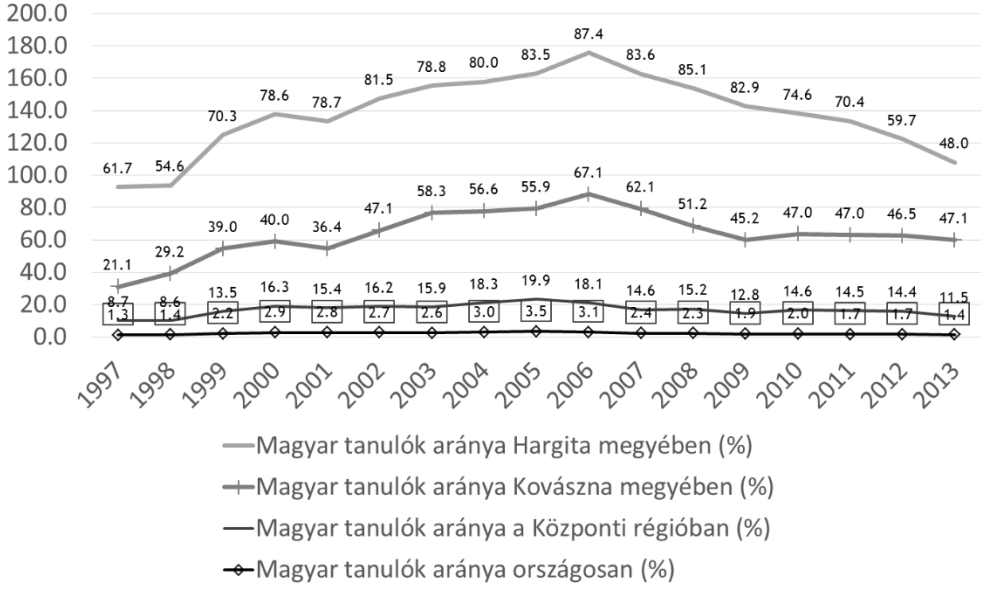
12. ábra: Magyarul tanulók aránya a szakképzésben országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon

A posztlíceális képzésben részt vevő magyar diákok aránya mutatja a legváltozatosabb képet. Itt az ingadozás nem olyan nagy, mint a szakképzés esetében. Országosan és a központi régióban is stagnált vagy szinten maradt a magyar posztlíceális képzésben részt vettek aránya az elmúlt 16 évben. Hargita megyében több mint 10%-ot csökkent (61,7%-ról 48%-ra), Kovászna megyében pont ellenkezőleg, több mint duplájára nőtt 21,1%-ról 47,1%-ra) a magyar posztlíceális képzésbe járók száma.

13. ábra: Magyarul tanulók aránya a posztlíceális képzésben országosan, a központi régióban, Hargita és Kovászna megyékben 1997-2013 (%)



Forrás: INS Tempo Online SCL103B adatai alapján készített saját grafikon

2012-től a szakmunkásképzés újabb reformjának lehetünk tanúi, minek eredményeképpen a 2013–2014-es tanévben a kétéves szakmunkásképzésre Hargita megyében 25 szakiskolai osztály indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium, ahol a 700 helyre 430 diák iratkozott be. Keresettebb szakmáknak az autószerelő és az építőipari szakképzések számítottak.[163]

A 2014–2015-ös tanévben induló három éves szakmunkás képzésre, Hargita megyében 25 szakiskolai osztály (melyből 22 magyar osztály 616 hellyel és 3 román osztály 84 hellyel) indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium, a 700 helyre 690 diák iratkozott be. A keresett szakmákban –mint az autószerelő, kereskedő, pékipari szakon és a csíkszentmártoni Tivai Nagy Imre Szaklíceum agroturizmus szakán – túljelentkezés volt, felvételi vizsgákat szerveztek. Ugyanebben a tanévben a kétéves szakmunkásképzésre 20 szakiskolai osztály indítását hagyta jóvá az oktatási minisztérium megyénkben, az 560 helyre 381 diák iratkozott be.[164]

A megyében 14 szakmunkásképző iskola kötött szerződést 140 magáncéggel, hogy a gyakorlati oktatást megszervezzék, kőműveseket, ácsokat, víz -és gázszerelőket, vendéglátós szakembereket, asztalosokat, bányászokat, autóbádogosokat, fodrászokat és háztartásigépjavítókat képezzenek a 2012 -ben újraindult osztályokban.[165]

[163] uo.
[164] uo.
[165] uo.

A 2014–2015-ös tanévtől a gyimesfelsőloki Árpádházi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnáziumban egy szakmunkásképző osztály indult, agrotutisztikai munkásképzésére szakosodva.[166]

3.5. Felsőoktatás

Székelyföldön, egy magyar nyelven oktató főiskola, a székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskola (MÜTF) és egy magánegyetem, a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem működik önállóan, de számos romániai és magyarországi egyetemnek vannak kihelyezett tagozatai más városokban, Gyergyószentmiklóson és Sepsiszentgyörgyön is.
A legkorábbi székelyföldi felsőoktatási intézménynek az udvarhelyi MÜTF tekinthető az 1998-as indítással. Ez a főiskola rendelkezik talán a legtöbb magyarországi felsőoktatási intézmény kihelyezett tagozatával Székelyföldön, igaz, minden egyetem csak egy-egy szakot helyezett ki Udvarhelyre. A tatabányai Edutus Főiskolának kereskedelem-marketing BA-ja, a Budapesti Gazdasági Főiskolának Közgazdász turizmus-vendéglátás BA-ja, a gödöllői Széchenyi István Egyetemnek közgazdász vezetés és szervezés BA-ja, a keszthelyi Pannon Egyetemnek Gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök BSc-je, a budapesti Óbudai Egyetemnek Könnyűipari mérnöki BSc-je működik Udvarhelyen. 2002-ben a székelyudvarhelyi MÜTF oktatóinak szinte fele 25-30 év között volt. Ekkor még a 35 oktatóból egyetlenegy volt főállásban alkalmazva.

2. táblázat: MÜTF beiskolázási adatai 1998-2003 között

Tanév	*Jelentkezők*	*Felvettek*	*Tanulmányaikat folyatatók*
1998-1999	*125*	*77*	*31*
1999-2000	*75*	*55*	*40*
2000-2001	*35*	*22*	*13*
2001-2002	*77*	*41*	*28*
2002-2003	*75*	*44*	*44*

Forrás: Barabási T, 2003

A MÜTF korábbi beiskolázási adataiból az látszik, hogy fokozatosan nőtt a főiskola diákmegtartó képessége, ugyan jelentősen kevesebben jelentkeznek, de a jelentkezők közül nagyobb arányban kerültek be és maradtak is benn a főiskolán. Később a hallgatói létszámok ingadozni kezdtek 2011-2012-es tanévben a MÜTF Gazdasági Főiskola Turisztika-vendéglátás szakára meghirdetett 50 ingyenes helyre másfélszeres

[166] uo.

(75 fő) volt a túljelentkezés, ezért bővíteni kellett a meghirdetett helyeket, de 2012-2013-ban 49 hallgató választotta. Ugyanekkor az E-kereskedelem nappali és levelező szakán beteltek az ingyenes helyek, a Széchenyi István Egyetem vezetés-szervezés mesterképzésére 29 hallgató iratkozott be.167

Székelyudvarhelyen működik a kolozsvári székhelyű Babeș-Bolyai egyetem kihelyezett Pszichológia és Neveléstudományok karának Óvoda- és Iskolapedagógus szaka is, ami lényegében az óvó és tanítónői posztlíceális oktatásból nőtte ki magát. A kereslet a képzései iránt meglehetősen ingadozó, a 2012-2013-as tanévben például a meghirdetett és az állam által támogatott 60 helyből 21-re nem akadt jelentkező, ami a pedagógus pálya társadalmi elértéktelenedését mutatja a régióban.[168]

3. táblázat: Diákok és tanárok létszáma a Sapientia EMTE különböző helyszínein 2001-2006

	Diáklétszám						Oktatói állások száma					
	2001	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Kolozsvár	–	20	87	56	134	188	–	8	16	24	30	37
Marosvásárhely	162	415	784	603	863	874	34	64	105	128	137	136
Csíkszereda	209	480	1035	830	1130	1143	39	71	109	151	167	166
Összesen	**371**	**915**	**1906**	**1489**	**2127**	**2205**	**73**	**143**	**230**	**303**	**335**	**339**

Forrás: Bakacsi Gy.- Dávid Z. – Hauer M. – Szilágyi P. – Tonk M., 2006. In. Quo vadis Sapientia.

4. táblázat: Sapientia beiskolázási adatai 2005/2006 tanév

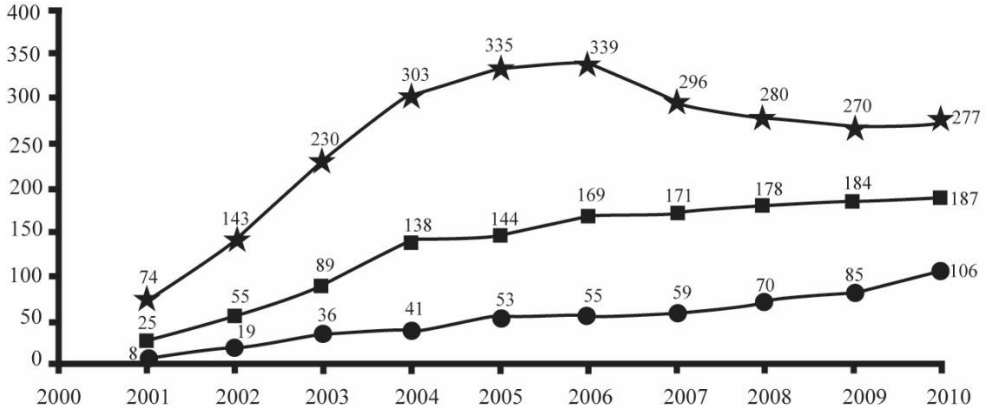
2005/2006 tanév	Szakok száma	Diákok száma	Tanári állások száma	Főállású oktatók száma
EMTE	18	2300	337	146
PKE	12	1216	186	62
Összesen	**30**	**3516**	**523**	**208**

Forrás: HTMH

A Sapientián 2006-ig fokozatosan nőtt minden helyszínen a beiskolázott diákok száma, egészen 2007-ig, utána viszont csökkenni kezdett, elég gyorsuló ütemben.

[167] http://szekelyhon.ro/aktualis/udvarhelyszek/uresen-maradt-helyek/print
[168] In. http://szekelyhon.ro/aktualis/udvarhelyszek/uresen-maradt-helyek/print

14. ábra: Diáklétszám változása a Sapientia EMTE-n 2001-2010 között



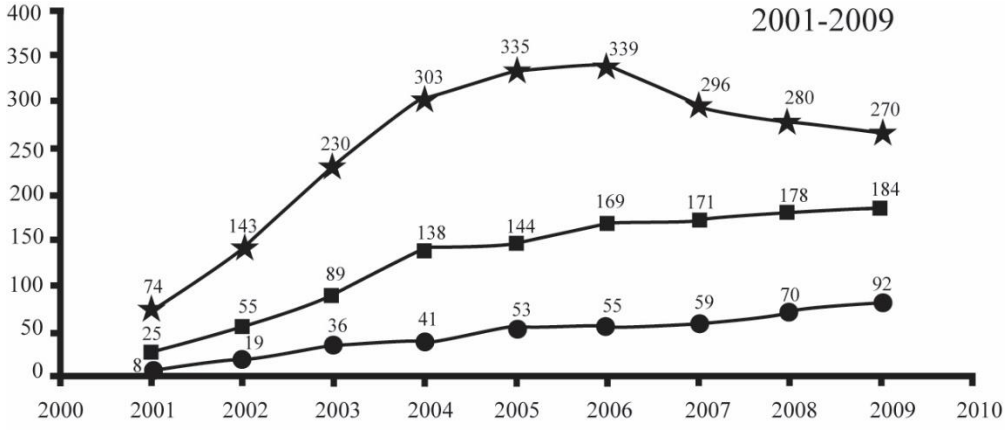
Forrás: Rektori jelentés 2010. In. http://www.sapientia.ro/data/download/raportul-recturului-2011.pdf

Kör: Sapientia EMTE összesen, Háromszög: Csíkszereda, Csillag: Marosvásárhely, Négyzet: Kolozsvár

2008/2009 második félévében a hallgatók mintegy 30.49%-a, az összen 1807 hallgatóból 551 hallgató részesült valamilyen (érdem, tanulmányi, vagy társadalmi) ösztöndíjban.

Folyamatosan változott a Sapientián az oktatók létszáma is 2006-tól csökkent, és fokozatosan tovább nőtt a főllású foglalkoztatottak és a doktori fokozattal rendelkező oktatók létszáma 2009-ig.

15. ábra: Fokozattal rendelkező, határozatan időre alkalmazott és össz-oktatói létszámok 2001-2009



Forrás:2009-es Minőségbiztosítási jelentés.
http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf

Csillag: oktatói állások, Négyzet: határozatlan időre alkalmazott oktatók, Kör: doktori fokozattal rendelkező oktatók.

A nyilvános éves minőségbiztosítási jelentések[169] szerint 2007-ben a Sapientián a 380 állás 47,8%-át sikerült betölteni 169 főállású oktatóval és, 165 oktatói állást ideiglenes vagy határozott időre foglalkoztatott oktatóval. A főállású docensek száma alacsony maradt, Csíkszerdában 14%, Kolozsváron 15%, Marosvásárhelyen 21.5%. A docensek aránya szorosan összefüggésben van a doktori fokozattal rendelkezők arányával. A doktori fokozatokkal rendelkező oktatók aránya is, helyszínenként eltérő volt, Csíkszerdában 20,5%, Kolozsváron 12%, Marosvásárhelyen 27.5%. 2008-ban[170] a Sapientia EMTE határozatlan időre alkalmazott oktatóinak átlagéletkora 41 év volt.
2013-ra[171] egyetemi szinten a Sapientián 344,44 állás volt, melynek 56,5%-át sikerült főállású feltölteni 194 oktatóval, ami azt jelenti, hogy 2007-hez képest jelentősen csökkentek az állások, de ezen belül nőtt a főállású oktatók száma.
2014-ben[172] a professzori állások 60%-a volt betöltve főállásúakkal, ebből 5-en meghaladták a nyugdíjkorhatárt, a 67 docensi állásból 67% volt betöltve, 5 személy meghaladta a nyugdíjkorhatárt, az adjunktusi állások 54%-ban, a tanársegédi állások 56%-ban, az előkészítői állások 70%-ban voltak betöltve.
Pénzügyi megfontolások és a szigorodó docensi elvárások is magyarázzák a magasabb besorolású oktatók alacsony arányát. Egyrészt olcsóbb, másrészt az óraszámok lefedése szempontjából is hatékonyabb egy doktori fokozat nélküli oktatót alkalmazni, mert minél magasabb egyetemi besorolása van egy oktatónak, annál nagyobb a fizetése és kevesebb a kötelező óraterhe. Míg a 2000-es évek elején a Sapientia EMTE meglehetősen magas, a romániai oktatói fizetéseknél magasabb oktatói béreket tudott fizetni, addig 2010-re fokozatosan megváltozott a helyzet, a Sapientia oktatók bére elmarad az ugyanolyan státusban más romániai egyetemen foglalkoztatottak bérétől.[173]
A minőségbiztosítási jelentés szerint 2007-ben Csíkszeredában 1135, Kolozsváron 185, Marosvásárhelyen 876 diák tanult. A diákok túlnyomó többsége 1445 tandíjmentesen, 751 tandíjasként tanult. Átlagban majdnem 13 diák jutott egy oktatóra, helyszínenként (és azon belül is tanszékenként is nagy eltéréssel 10.91-20.49 között) más arányban, Csíkszerdában 13.99, Kolozsváron 9.25, Marosvásárhelyen 10.22. Mindhárom helyszínen meglehetősen magas volt a diákok lemorzsolódása, Csíkszerdában az első évesek 41%-a (ezen belül 10-63,2% között), Kolozsváron 45,9%, Marosvásárhelyen 61% abszolválta az elkezdett képzést az előírt idő alatt.[174]

[169] http://www.sapientia.ro/data/download/raport_CEAC_2007.pdf
[170] http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf
[171]http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport-de%20analiza-calitatii-2013%20%281%29.pdf
[172]http://www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/RO/Raport-de%20analiza-calitatii-2014.pdf
[173] Erről lásd részletesebben a Quo vadis Sapientia lapszámot a Kisebbségkutatás folyóiratban.
[174] http://www.sapientia.ro/data/download/raport_CEAC_2007.pdf

5. táblázat: Nemzeti és nemzetközi tudományos közlések száma 2001-2008

Helyszín	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	16	21	32	63	70	76	109	91
Marosvásárhely	23	28	53	46	69	73	76	72
Kolozsvár	8	13	18	25	19	17	14	35
Összesen	47	62	103	134	158	166	199	198

Saját készítésű táblázat. Forrás: Minőségbiztosítási jelentés.
http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf

Az oktatók tudományos teljesítménye jelentősen javult 2001-2008 között, amint a fenti táblázatból kiderült. Ezt csak némiképpen támasztják alá a különböző hazai és külföldi oktatói és kutatói ösztöndíjak, támogatások, melyekben hullámzó az egyes helyszínek teljesítménye, a 2006-os kiemelkedő teljesítményt csak Marosvásárhelyen sikerült meghaladni.

6. táblázat: Országos és külföldi kutatói és oktatói ösztöndíjak 2005-2008

Helyszín	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	13	34	24	29
Marosvásárhely	35	31	24	33
Kolozsvár	16	10	11	9
Összesen	64	75	59	71

Saját készítésű táblázat. Forrás: Minőségbiztosítási jelentés.
http://www.sapientia.ro/data/download/raport-CEAC-2008.pdf

A csíkszeredai Sapientia EMTE-nek csak mesteri szakon vannak magyarországi együttműködő partnerei, a fordító és tolmács képzésben a Debreceni Egyetem a partner és a vezetés és szevezés képzésben a budapesti Corvinus Egyetem a partnere. Csíkszeredában ezen kívül román nyelven a brassói Transilvania Egyetem Informatika BA szaka működik, a szebeni Lucian Blaga jogi alapképzése, a brassói Gheorghe Bariţiu egyetemnek jogi 4 éves alapképzése, könyvelési alapképzése és turizmus és szolgáltatások alapképzése működik.
Gyergyószentmiklóson a BBTE Földrajz karának kihelyezett tagozata, az Idegenforgalom földrajz BA, Ökoturizmus és fenntartható fejlődés MA képzés működik.

Sepsiszentgyörgyön a BBTE Közgazdasági Karának vannak kihelyezett Kereskedelem-, a Turizmus és Szolgáltatások Gazdaságtana (BA), Vállalatgazdaság (BA), Marketing (BA), Üzletkötés-Fejlesztés Menedzsment (MA).
Sepsiszentgyörgyön a BBTE Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar, a Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar és a Környezettudományi és Környezetmérnöki Kar kihelyezett tagozataként Kereskedelem-, a Turizmus és Szolgáltatások Gazdaságtana BA, Vállalatgazdaság BA, Marketing BA, Biomérnöki- és a környezettudományi BA, Biotechnikai és Ökológiai Rendszerek mérnöki tudománya BA, Közigazgatás BA és Üzletkötés-Fejlesztés Menedzsment MA képzés zajlik magyarul és románul. A Sepsiszentgyörgyi Kihelyezett Tagozatnak mintegy ötszáz diákja van, az államilag támogatott (költségtérítéses) helyek száma a KGK-n alapképzésben 119, mesterképzés esetében pedig 48, a PKKK-n román tagozaton 15, a magyar tagozaton pedig 25, a KKK-n 55. Román nyelven ezen felül a bukaresti Spiru Haret egyetem kihelyezett tagozata működik.

4. Összefoglalás

A kedvező törvénybeli változások ellenére (anyanyelven történő oktatáshoz fűződő jogok kiszélesedése) Székelyföldön nagymértékben csökkent úgy az oktatási intézmények, mint az intézménybe járó diákok létszáma. Bár összességében ugyanolyan mértékben csökkent országos szinten az intézmények száma, mint Székelyföldön, országos szinten az állami intézmények számának csökkenését a magánintézmények terjedése lassította. Ez a folyamat nem jellemző Székelyföldre, egy kézen megszámolható a magánintézmények száma és ezek többsége is az iskola előtti oktatásban érdekelt. A magánoktatásban nagymértékű fejlesztésekre van szükség, akár az óvodai, az elemi és általános, akár a szakoktatás területén, annál is inkább, hogy egyre nagyobb a szülőkben felmerülő igény az alternatív vagy közösségi oktatási formák iránt.
Az óvodai oktatás terkintetében volt a legnagyobb az intézmények létszámának csökkenése, országosan az állami óvodák 10%-a maradt életben az elmúlt 21 év alatt, ennél is jóval kevesebb 4,5%-uk Hargita megyében, 6,6%-uk Kovászna megyében. Hasonlóképpen jelentős mértékben csökkent az elemi és általános iskolák száma is úgy országosan, mint regionálisan. Csak a líceumi és az egyetemi oktatásban érzékelhető az elmúlt 21 év alatt jelentős növekedés az oktatási intézmények számában.
Az elemi oktatásban nagy szükség lenne a 2012-ben „mélyvízbe dobott” óvodából iskolába áthelyezett pedagógusok 1-4-es módszertani továbbképzésére. E mellett az alternatív oktatás iránti igény növekedésének köszönhetően az alternatív oktatási formák támogatásában rejlenek nagy lehetőségek. Egy a székelyföldi régióban kihasználatlan lehetőség a közösségi óvodák és iskolák létrehozása, támogatása lehet, mely az önfenntartó közösségek kialakulásának irányába vezet.

A romániai magyar egyetemi oktatásban a központi régióban történő egyetemi karok bővülésével egyidőbe esik a legtöbb székelyföldi karnak a létejötte is. Hargita megyében a legkedvezőbb időkben 2005-2006-ban legtöbb 8, Kovászna megyében 5 kar működött, 2013-ra az akkreditációs feltételek szigorodása és a diáklétszámcsökkenés következtében ezek száma megfeleződött.
Míg országosan és a központi régióra vonatkozóan, ahogyan a 3 székelyföldi megyére (beleszámolva Maros megyét) vonatkozóan is igaz, hogy a magyar nyelven tanuló óvodások száma fokozatosan csökken, ez alól viszont kivételt képez Hargita megye, ahol némi hullámzást követően a magyarul tanulók aránya legalábbis stagnáló, optimista megközelítésben nagyon moderáltan (egy százalék alatti) növekedő tendenciát mutat 1997-hez képest az iskola előtti oktatásban is. A magyar nyelven tanuló diákok aránya az elemi és általános iskolai oktatásban kisebb átmeneti csökkenéseket leszámítva legalábbis szinten maradt országosan és a Központi régióban, nőtt Hargita és Kovászna megyében a 21 év alatt.
A líceumi oktatásban tanuló magyar diákok számaránya szinten maradt, sőt, bár voltak visszaesések, hosszútávon növekvő tendenciát mutat mind országosan, mind a központi régióban és a két székelyföldi megyében is. A magyar tanulók számaránya a szakképzésban a 2011-es évben drasztikusan, kisebb mértékben országosan, nagyobb mértékben a központi régióban és főként Hargita megyében, amit talán a Kovászna megyei növekedés ellensúlyozott némileg. A posztlíceális képzésben részt vevő magyar diákok aránya országosan és a központi régióban is stagnált vagy szinten maradt az elmúlt 16 évben, Hargita megyében több mint 10%-ot csökkent, Kovászna megyében pont ellenkezőleg, több mint duplájára nőtt. A 2012-ben újrainduló duális szakképzési programok[175] ezeket a kedvezőtlen tendenciákat próbálják ellensúlyozni. A 2013–2014-es tanévben a kétéves szakmunkásképzésre Hargita megyében 25 szakiskolai osztály indult 430 diákkal, és a 2014–2015-ös tanévben induló három éves szakmunkás képzésre, 25 szakiskolai osztály indult 690 diákkal. A megyében 14 szakmunkásképző iskola kötött szerződést 140 magáncéggel. A szakoktatásnak ez a reformja tekinthető az elmúlt évek egyik legpozitívabb oktatási fejleményének.
A székelyföldi felsőoktatás gondja egyrészt a magán jellegéből adódó forráshiány, másrészt a diáklétszámhiány, melyet egyrész a két országos megmérettetésen (képességvizsga és érettségi) történő lemorzsolódás, másrészt a magán felsőoktatásnak az államinál vagy külföldi lehetőségeknél alacsonyabb presztízse okoz.

HIVATKOZÁSOK

Barabási Tünde: Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhelyi Képzési Központ. Esettanulmány. In. http://terd.unideb.hu/doc/elozmenyek/modern.pdf

[175] A duális szakképzés azt jelenti, hogy az órák jelentős részét a gyakorlat teszi ki, melyek a képző szakképző iskolával szerződött partnercégeknél, vállalatoknál történnek.

Barna Gergő -Kapitány Balázs (2014): A romániai magyar közoktatás 1990 és 2013 között. Közpolitikai Elemző Központ. In. http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/oktatasi_helyzetkep_2014.pdf

Bodó Barna–Márton János (2012): Magyar iskolaválasztás Erdélyben. In: Kisebbségkutatás 2012/3 418-472. In. http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam_oktatasiregiok.pdf

Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁS, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSI NYELV(EK)RE. In. http://www.sztanyi.ro/download/Erdelyi_oktatas_PJ_FFR.pdf

Illyés Zoltán: Szórványhelyzetben a Kárpát-medencében. In. http://www.uni-miskolc.hu/~btkvat/doc/pub/ilyes/szorvanyhelyzetben.pdf

Kiss Tamás (2007): Népesedési perspektívák. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt népesség-előreszámítása 2022-ig és 2032-ig. Kriterion. In. http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/eloreszam_oktatasiregiok.pdf

Makkay József: Hátrány a magyar származás. In. http://www.hhrf.org/erdelyinaplo/cikk_nyomtatas.php?id_cikk=4071

Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.) 2007. Cammogás. A romániai magyar felső középfokú oktatás minősége Romániában. Soros Kiadó. In. http://www.omnibus-srl.ro/files/mandel_kinga_papp_z_attila_cammogas.pdf

Mandel Kinga (2007): A román felsőoktatáspolitika változásai 1990-2003 között. Egyetemi Könyvkiadó. Kolozsvár. In. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf;jsessionid=9E0833EAC6106B4A7769B401D249CB68?sequence=6

Márton János (2007): Romániai magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép. In. http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/iskolahaloz.pdf

Pap Szilárd István: Az új román oktatás törvény hozadéka a magyar kisebbség számára. In. http://kitekinto.hu/downloads/kitekinto_elemzes_roman_oktatasi_torveny.pdf

Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Kisebbségkutatás. 1 szám.

Péntek János (2014): Magyarul, de hogyan és hol? Nyílt levél. Krónika. 2014. 01.24. In. http://kronika.ro/szempont/magyarul-de-hogyan-es-hol

Az oktatás helyzetéről tanácskoztak Hargita megyében. In. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/12820-az-oktatas-helyzeterol-tanacskoztak-hargita-megyeben

Huszonhat szakiskolás osztály indulhat. In. http://www.szekelyhon.ro/aktualis/csikszek/huszonhat-szakiskolai-osztaly-indul/print

Institutul National de Statistica. In. http://www.insse.ro/cms/

Minden diáknak lesz helye. In. http://www.szekelyhon.ro/aktualis/csikszek/minden-diaknak-lesz-helye/print

Romániai Magyar Közoktatási Kataszter. In. http://kataszter.adatbank.transindex.ro/

United Nations Databank In.http://data.un.org/

World Bank Database In. http://databank.worldbank.org

ABSTRACT

The study is analyzing weather it is true the widespread believe that in Romania the decline in the educational institutions number between 1990-2015, affected more the Hungarian minority - the Szekler educational institutions and the student enrollment among them - more than others. It studies the institutional and enrollment developments of pre-school, elementary, secondary, professional and higher education institutions in the last 20-25 years. The analysis is based on the primary data analyses of the National Institute's Tempo data and the findings of other previous researches and publications on the topic. A main finding of the study is that the data are proving the disadvantage that is due mainly not to the decrease of the number of public educational institutions but the lack of new private institutions that could compensate the state-owned school's decrease. The private Hungarian language educational institutions are rare, almost nonexistent in the two (Harghita and Covasna) counties studied. The study provides some thoughts on how to amend the situation in the conclusion chapter.

Mandel Kinga Magdolna
adjunktus
ELTE Pedagógia és Pszichológia kar
mandel.kinga@gmail.com

Mrázik Julianna

SZAKEMBER-E A PEDAGÓGUS?

IS TEACHER AN EXPERT?

ABSZTRAKT

A tanári hivatás presztízsének alakulása évszázados történetre tekint vissza és gyakorta nem sikertörténetként tematizálja a közbeszédet. Döntő szerepe van e tematizációban a különféle interpretációknak, amelyek bemutatják, láttatják, – a sokszor a külvilág szeme elől rejtve maradó – tanári munkát és pedagógus személyiséget. Vizsgálatunkban ezeket a reprezentációkat járjuk körül és kísérletet teszünk az ezek mentén kialakuló pedagóguskép bemutatására.

1. A TÉMA ISMERET,- ÉS PROBLÉMAHÁTTERE

A vizsgálat előfeltételezése, hogy a pedagógusokra, tanárokra – egyéb szakmai kompetencia-birtokosokkal összehasonlítva – nem szakemberekként tekint a közvélekedés és ezt a vélekedést erős médiatámogatás kíséri. „Szakember" munkaterminussal azt a személyt illetjük, aki az adott terület legitim és kompetens képviselője – egyfelől; másfelől azonban szükséges ehhez (ez kutatásunk egyik konklúziója is) – egy *külső bizalom,* amely „rábízza magát" a szakemberre és megkérdőjelezhetetlennek tekinti annak kompetenciáit, és amely a társadalom felől érkezik, ugyanakkor jelentősen építkezik az adott szakma megvalósítója *belső magabiztosságából*, szakmai önbecsüléséből. Létezik a szakértő tanár fogalmi körülhatárolása: A szakértő egyszerre intuitív és analitikus, nem tudatosan választja meg, hogy mire figyeljen és mire nem. „*Amikor anomáliák lépnek fel, amikor a dolgok nem a tervek szerint alakulnak, vagy valami atipikusat észlelnek, tudatos analitikus folyamatokat alkalmaznak a helyzetre. De amikor a dolgok simán mennek, a szakértők ritkán gondolkodnak el saját teljesítményükön.*" (Berliner 2005:84) *Berliner* a szakértő és kezdő tanár közti fő különbséget abban fogalmazza meg, hogy a szakértő nagy mennyiségű sémával, gyors, pontos sémafelismeréssel rendelkezik, az ismétlődő műveletekre rutint, automatizmust dolgoz ki. Ez lehetővé teszi, hogy a társas helyzetekre, feladatokra igényesebbek, a tanításban alkalmazkodóbbak és rugalmasabbak legyenek. Tudását hosszú tanulási folyamatban szerzi, amelynek során gazdag, jól szervezett, koherens sémarendszert épít ki, amely egyben segíti reflexióját is. (Köcséné én.)

Idetartoznak a különféle hazai tanárikompetencia-listák elemei (Kocsis et al. 2012, Barta et al. 2005) a témában történt alapvetések (Welker 1991, Beeman-Cadwalladera et al. 2014, Polónyi et al. 2006) ám a magunk szóhasználatában ezek nem teljesen fedik le vizsgálatunk fókuszát, a tanárt mint *szakembert*. E szakemberkép ellentmondásos alakulásához hozzájárul, hogy *„A tanárok elkötelezettek bizonyos célok iránt, és nagyon gyakran ellenállnak az olyan változásoknak, amelyek nincsenek összhangban e célokkal*" (Nagy 2007). Míg korábban az a reményteljes prognózis látszott megfogalmazhatónak, hogy „a *pálya fejlődésének prognosztizálható trendvonala azonban inkább a professzionális, közalkalmazott szakértő irányába mutat és nem a szabad értelmiségi szerep és státus irányába"* (Papp, 2000), addig jelenleg a társadalom rutinosan fordul szakemberhez különféle problémái (jogügyletek, pénzügyek, egészségügyi problémák esetén, de a legelemibb szolgáltatások során is adekvátan vesszük igénybe a szakértelmet). Ugyanakkor a pedagógiai, neveléssel összefüggő nehézségei esetében csak az utolsók között vagy egyáltalán nem fordul pedagógiai (neveléstudományi) szakemberhez, a tanárhoz. Jellemzően maga próbál úrrá lenni a pedagógiai típusú nehézségen, miközben kevéssé elképzelhető, hogy egy orvosi beavatkozást önmagunkon végezzünk el. Sokszor ezt a kompetenciák maguk a szakképzett hozzáértők, a tanárok maguk utalják laikus körbe, amikor a szülőtől várnak megoldást egy-egy nevelési helyzetben (a szülő „behívása" az iskolába, fegyelmezési problémák) de tanulásiakban is (az időstrukturálás elégtelensége vagy a tananyag-mennyiség okán félbehagyott tanórai anyagot házi feladat formájában már otthon kell befejezni.) Az értelmiségi létet illetően mindmáig „*Tizenegy lehetséges értelmiségi foglalkozás rangsorai alapján maguk a tanárok és az igazgatók rendre az utolsó ranghelyekre sorolták magukat"* (Fónai 2014).

A vizsgálatot megelőzően feltételeztük, hogy a különféle reprezentációkból (így a médiáéból) gyakorta egy torz, nem valós kép bontakozik ki a pedagógusról.

Feltételezéseink kiindulópontja, hogy az iskola világában, az intézményes nevelés színterein megjelenő problémák, megoldandó feladatok és nehézségek mindegyike – a sajátos[176] közegből eredően, – mint *pedagógiai feladat*, megoldandó helyzet lépnek fel, így az agresszió, a devianciák megnyilvánulása (dohányzás, kábítószer-használat), a kriminalitás és mások, és a kompetens szereplő ezeknek az eseteknek a megoldásában (is), a pedagógus lenne. Ez nem jelenti, hogy a pedagógus omnipotens és *omni-kompetens*, azonban jelenti azt, hogy ismeri azokat az utakat és eszközöket, amelyek a megoldáshoz vezetnek, – például helyzeteket beazonosít, miközben nem állít fel diagnózist, hanem szakértőt hív segítségül – s egyben pedagógiai válaszlehetőségek megfontolására kész és képes, ismeri kompetencia-határait.

Jelentőséggel bíró az a kép is, amelyet a különféle médiatartalmak kínálnak a tanárról, a tanári hivatás, mint szakma és a pedagógus szakemberként megjelenítését tekintve. Mindez azonban a társadalom irányából, a tanárság felé *kívülről* érkező hatások.

[176] Sajátos, hiszen az iskola mással nem összetéveszthető entitás, rá jellemző sajátos tevékenységekkel

Szakirodalmi állítás, hogy „*komoly pedagógusi problémát jelent, ha az ugrásszerűen csökkenő koordinációs szint körülményei közepette kell a munkát végezni anélkül, hogy elháríthatatlannak elfogadott ok magyarázná ezt meg*” (Surányi 1997). A társadalmi koordináció itt bár definiálatlan marad, lényegisége annyit tesz, hogy az adaptációs készségünk mértéke a társadalmi változásokhoz egyre nő (egyre alkalmazkodóbbak olyan jelenségekhez, amelyek nem sokkal korábban még normaszegésnek bizonyultak).

2. KUTATÓI KÉRDÉSEK

A kutatásban azt kérdezzük, *szakember-e a pedagógus?* Arra keressük a választ, melyek azok az okok, amelyek e jelenségeket és a tanári pálya megítélését magyarázzák, különös tekintettel arra, hogy a helyzet kialakulásában milyen komponenseknek van jelentősége.

2.1. A kutatás leírása

A kutatás módszertana magyar nyelvű Youtube™ videók elemzésén alapult. A videókat egyszerű kereső-szavas lekérdezéssel választottuk ki („konfliktus+iskola”, „agresszió+iskola”; „erőszak+iskola”; „verekedés+iskola”), összesen 16613 ilyen témájú feltöltés alapján[177]. Elemzés alá a kereskedelmicsatorna-híradó részleteket vontuk. Szándékoltan a problematikus, megoldásra váró helyzeteket tekintettünk át, abból az indíttatásból, hogy ezekben számítanak-e a pedagógus szakértelmére és vajon pedagógiai válaszokat adnak-e az egyébként a pedagógia világában megjelenő nehézségekre. Vélelmeztük azt is, hogy a közönség figyelmére a leginkább ezek a híradások tarthatnak számot, ezért a leginkább hatnak a véleményformálásra. Az elemzett mintába egy-egy, az iskolai élettel összefüggő eset médiareprezentációi kerültek és ezekben megfigyeltük, megjelenik-e, mikor és milyen kontextusban a pedagógus: mint a témában kompetens (szakember) személye, kérik-e véleményét, szakmai álláspontját. E helyütt a kutatás nem tért ki a médiareprezentációk narratíva, - és szövegelemzésére: csupán arra terjedt ki a vizsgálat, hogy megjelenik-e a tanár személye, mint kompetens szakmabirtokos a pedagógiai problémák megoldásában és ez a megjelenés milyen teret kap. A médiareprezentációk elemzésére amiatt esett a választás, mert kedvelt téma az iskolai lét egy-egy esetének kiragadása, műsorra tűzése, főként, amelyek közfelháborodást keltenek, szenzáció-értékűek, s mivel a tanári munka rejtett a külvilág szeme elől, a tanári hang sokszor tacit, a médiából érkező információ az egyedüli tematizáló érvényű tájékoztatás.

[177] Ezek megoszlása (db feltöltés): konfliktus és iskola 13.000; agresszió és iskola 373; erőszak és iskola 1950; verekedés és iskola: 1290. Ha ugyanezeket a keresőszavakat a „börtön”-nel kombináljuk, a találatok száma 244; 296; 1470; 926 – amely számok elmaradnak az előző lekérdezés számaitól.

2.2. Elemzések

Iskolai konfliktusok megjelenítésével kapcsolatos videókat tekintettünk át, azzal a céllal, hogy ezekben a tanárok, mint *kompetencia*-birtokosok, mint szakemberek lépnek-e fel illetve fordulnak-e hozzájuk, mint szakértőkhöz. A következőkben ezek elemzésére térünk át.

Az oktatási jogok biztosának felméréséről az iskolai agresszió témájában,[178] a „terápiáról" beszélgetve elhangzott, hogy *„elindultak **kriminológia, szociológiai, pszichológiai** vizsgálatok*" – miközben a pedagógiaiakról nem esik szó. A felvétel 3'56" percénél elhangzik, hogy bekapcsolódnak a „**rendőrök, ügyészek, bírák";** a műsor 4:11 percénél elhangzik, hogy „**gyermekjóléti szolgálatosok, az egyházak** (…) a **sportvezetők** mondják**,** h nekik van javaslatuk (…) **tehát nagyon sok mindenkiknek van mondanivalójuk" „Helyi szinten alig voltak kerekasztalok, hogy le tudjanak ülni a szakemberek."** A résztvevők újságírók és Aáry-Tamás Lajos, oktatási ombudsman voltak.

„Agresszív diákok[179]" címmel a műsorvezető felvezető szövegében „megszólalt a házelnök, civilek**, tanárok,** szülők" a műsor 0:05. percénél. Az 1:39 percnél **kriminológus** szólal meg - a képernyőn szereplő inzert szövege: „*közigazgatási eljárás indult."* A 2:48 percnél a **szülőszervezet szólal meg** (amely szándéka szerint az oktatási tárcához utalja a megoldást); a 3:07 percnél a pe**dagógus-szakszervezet** – és vele is indult a riport – amely a 2003-tól induló kormányzati intézkedéseket okolja, amikortól *„egyre kisebb a tanárok megbecsültsége".* A jogszabályokon és **pedagógusképzé**sen változtatna. Üdvözli Szili Katalin[180] kezdeményezését, a műsor 3:56 percénél a képernyőn szereplő felirat: „**a házelnök** együttműködést kér." A 4:04 percben **civilek,** 4:05-nél az **önkormányzatok, kerülnek szóba, valamint, hogy az MDF[181]** törvénymódosítást kezdeményez. A 4.15 percnél Aáry Tamás Lajos oktatási **ombudsmant** hívják telefonon. Az **oktatáspolitikusok**ról kérdezi a riporter, hogy miért nem intézkednek. Börtönbe kerülésről beszél Aáry. A műsorvezető 5:11 perckor felteszi a kérdést: „Ön szerint **ez jogi**, **politikai** vagy össz-**társadalmi** kérdés?"(5:24) Szerinte a **jognak** semmit, a **tanárok**, akik eszköztelennek érzik magukat, „*keressék meg azokat a partnereiket, akik szintén a gyerekkel foglalkoznak: gyermekorvos, pszichológus, rendőr, kriminológusokat, ügyészeket, börtönparancsnokokat (...) rendőrök tapasztalatai a gang-okról"*– válaszolta az oktatási ombudsman. A műsor

[178] Az oktatási jogok biztosának felmérése az iskolai agresszió témájában, a Magyar Televízió M1-es csatornája „Ma Reggel" című műsora, „Szemközt" panel-beszélgetés, Jegyes-Tóth Kriszta vezetésével (a feltöltés ideje: 2011) https://www.youtube.com/watch?v=1X5Rj_G1sKo [A letöltés ideje: 2015. április 10.]

[179] „Agresszív diákok" címmel beszélgetés a Magyar Televízió M1 csatornája „Az Este" című műsorában, Krizsó Szilvia vezetésével (a feltöltés ideje: 2010) https://www.youtube.com/watch?v=KS7qUk37a70 [A letöltés ideje: 2015. április 10.]

[180] Szili Katalin a Magyar Országgyűlés egykori Házelnöke, a posztot 2002 májusa és 2009 szeptembere között töltötte be.

[181] Magyar Demokrata Fórum, politikai párt Magyarországon, 1987-2011 között

6:27 percében a vendég Herczog Mária **szociológus.** Elmondja, hogy az első agresszor „*nem a gyerek volt az iskolában”,* a 8:13 percben felmerül az **otthon** felelőssége.
Az RTL Klub csatorna Híradó című műsora,[182] „*Tömegverekedés a devecseri iskolában”* címmel elsőként **helyi lakosokat** szólítanak meg az eset kapcsán, a híradás 1:06 percében az Ajkai Rendőrkapitányság címere látható, majd Barát Attila rendőrkapitányságí osztályvezető szólal meg. Majd a Veszprémi Nevelési Tanácsadó vezetője, Cseke Gabriella az 1:40-ik percben.
Az RTL Klub csatorna „*Mi szabhat gátat az iskolai agressziónak?”* címmel közölt riportot[183], amelyben előbb egy tanulót mutatnak, aki tettleg bántalmazza társát, majd az elhíresült képeket mutatják az idős tanárt fenyegető diákról a háttérben és más, iskolai agressziót bemutató felvételeket. A műsor 0:46 percében az **ORFK** statisztikáit villantják fel a képernyőn, majd **diákokat, szemtanúkat** szólaltatnak meg. A műsor 1:51–ik percében a meghívott vendéget, Aáry-Tamás Lajos, oktatási **ombudsmant** szólítják meg. A műsor 2:35 percétől ismétlik a kezdéskor vetített filmeket a háttérben, a redundancia itt tovább torzít, hiszen azt a képzetet kelti, hogy megannyi esettel van dolgunk, holott ismétlődések.
A megtekintett feltöltések tehát a pedagógus kompetenciát kevéssé tekinti, mint szakember-kompetenciát és egy-egy konfliktusos helyzetnél nem vagy más szerepében szólítják meg a tanárokat. E másik – szintén torz – szerepre példák, azok a feltöltsek, amelyekben **a tanárok nem szakemberekként, hanem mint áldozatok lépnek elő.**
Az ATV csatorna Híradójában[184] *„Ok nélkül rátámadtak”* felirattal adtak hírt egy tanárra irányuló támadásról, a 0:55 percben megszólal a bántalmazott pedagógus. Ebben az esetben a videó 1:17-ik percében a tanuló is megszólal, akinek az édesanyja bántalmazta a pedagógust, majd az édesanya, az 1:28-ik percnél. Ha a megszólalások hosszát vesszük, tíz másodperc jut a pedagógusra, hat a tanulóra és tizennégy a szülőre, amiből látszik, hogy az egyenérdekű felek összesen 20 másodperccel „gazdálkodhattak”, míg a pedagógus ennek a felével.

2.3. Megbeszélés

A vizsgált médiareprezentációk nem számolnak a pedagógussal, mint kompetens személlyel (szakemberrel) és ez befolyásolja a közvélekedés, a társadalom tanárok iránti attitűdjét és ezen keresztül az iskola iránt, s noha ez nem jelenti a pedagógusról való vélekedés egészét, mégis olyan jelzés, amely mellett nem lehet elmenni. A

[182] Az RTL Klub Híradó című műsorában, *Tömegverekedés a devecseri iskolában* címmel szóló híradás [a feltöltés ideje: 2010. február 4.] Műsorvezető Szellő István, riporter Dinya Beáta, Független Hírügynökség. https://www.youtube.com/watch?v=E94LQ54sL40 [a letöltés ideje: 2015. augusztus 10.]
[183] RTL Klub: *Mi szabhat gátat az iskolai agressziónak?* RTL Klub, „Nettó” című műsora [a feltöltés ideje: 2011. február 13.] https://www.youtube.com/watch?v=QYEGB40qiPQ [A letöltés ideje: 2015. augusztus 11.] Műsorvezető: D. Tóth András, riporter: Bánhidi Lilla
[184] Az ATV csatorna Híradójában *„Ok nélkül rátámadtak”* felirattal adtak hírt egy tanárra irányuló támadásról [a feltöltés ideje: 2011. február 14.] https://www.youtube.com/watch?v=p68fpk-jS1A [a letöltés ideje: 2015. augusztus 11.] Műsorvezető: Kurucz Péter, szerkesztette: Bányai Viktor

feltöltések tanúsága, hogy a tanár szerepeltetése a médiareprezentációkban a legkevésbé *reális:* leginkább negatív konnotációjú: áldozati, elszenvedő, védekező attitűdbe kényszerülőnek mutatkozó.

Ahhoz, hogy a pedagógusképe és ezen keresztül a pedagógusok megítélése változzék, egyetérthetünk azzal a szakirodalmi állítással, hogy „*a pedagógus identitása szempontjából"* az ideális pedagógusmunka „*hátterében tudatos érdeklődés van a társadalom általános problémái, illetve az azokban érvényesülő tendenciák iránt, s ez folyamatosan megújuló tájékozottsággal jár együtt."* Kulcsfontosságú lenne, hogy „*a pedagógusok gondolkodjanak a társadalmi koordináció kérdéseiről, s álláspontjukat, pedagógusi identitástudatuk alakításában szerzett ez irányú tapasztalataikat folyamatosan mérlegeljék*" (Surányi 1997).

A szakirodalmi alapvetések mellett néhány okot a jelen kutatás mentén is megvilágíthatunk.

A pedagógusok attitűdje esetenként naiv elméleteken, vélekedéseken alapszik. „*Sajnos, a gondjaink a színvonaleséssel vannak: egyre több a buta gyerek – itt most nemcsak a lustákra gondolok, hanem főleg a szorgalmasakra, akik mégsem rendelkeznek megfelelő értelmi képességekkel – hogy a tananyagot elsajátítsák*" interjú-részlet jól jellemzi a saját tapasztalatokon nyugvó tanári tudást, és nem ritka, hogy ezzel találkozunk (Mrázik 2010:137) miközben a kutatási tapasztalatok kevéssé vannak jelen a pedagógusok tudásában (Lannert 2012). Ez a – sokszor a laikus közvélekedéssel egybeeső – attitűd ellenében hat a pedagógus, mint szakember tételezésének.

Meglátásunk szerint hatalmas hivatásbéli kohéziós potenciál rejtezik a tanártársadalomban (a 2009. évi TALIS-kutatás eredményei is ezt mutatják), ami abban is megnyilvánul – egyebek között, – hogy a tanárok képesek összefogni – ugyanakkor gyakorta nem proaktívan, hanem defenzíven: valami *ellen*[185] és sikertelenül. Ezt a – kétségtelenül rendelkezésre álló – energiát innovációra, cselekvésre kétségkívül lehet, és egészen biztosan megtérülően ráfordítani.

Súlyos probléma, hogy Magyarországon az egyforma képzési idő, az azonos szintű képzés ellenére diploma értéke és diploma értéke között különbség áll fenn és ez különösen igaz a tanári diploma más diplomákkal való egybevetése esetén. Az anomália ismételten ellenében hat annak, hogy a tanári professzióra úgy tekintsen a társadalom, mint más, diplomás professziókra (orvosi, jogi, közgazdasági).

Szükséges azon kutatások számának növelése és eredményeik közzététele, amelyben *maguk a pedagógusok hallatják hangjukat*[186] (teachers' voice), azaz a tanárok*ról* szóló kutatások mellett a tanárok*kal* folytatott kutatások előtérbe helyezése egyaránt.

---

[185] Elsőként az Átlátszó Oktatás számolt be a Hívatlanul csoporthoz kötődő kezdeményezésről, melynek keretében a közoktatásban dolgozó tanárok által elkészítendő portfólió bojkottjára hívnak fel. http://atlatszooktatas.cink.hu/mar-191-tanar-bojkottalja-a-portfoliot-1531208483 [a letöltés ideje: 2015. augusztus 11.]

[186] Példa erre Buda András (2015): *Tanárjelöltek bakancslistái,* Mrázik Julianna: *Bevezető esszék és értelmezési kereteik.* HERA Évkönyv, Budapest. 27-35., és 127-136., valamint Mrázik Julianna (2010): *A tanárok hangja.* Ad Librum Könyvkiadó, Budapest., valamint a PTE BTK folyó, tanáriportfólió-kutatások (Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-

Fontos lenne a (reális külső-belső elvárásokon alapuló) önértékelés előtérbe helyezése, és az önreflexió kialakítása nem csupán elvárásként megfogalmazása, hanem folyamatos támogatás nyújtása ebben a pedagógus számára, amelynek elengedhetetlen és kiinduló eleme az öndefiníció. Jó példa erre a *παιδαγωγός* szó[187] jelentése félreértelmezése és az ebből kiinduló téves hivatás-értelmezések (Fejes 2013).
A vizsgált médiarészletek nem reprezentatívak, számukat és típusukat illetően sem, ugyanakkor jó előrejelzői egy reprezentatív kiterjesztésű nagyobb vizsgálatnak és mindenképpen figyelemfelkeltő érvényűek.

3. ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálatunkban a különféle tanárikép-reprezentációkat jártuk körül és kísérletet tettünk az ezek mentén kialakuló pedagóguskép bemutatására. E pedagóguskép jellemzője, hogy a tanár gyakorta nem tekinti szakterülete (a pedagógia, a neveléstudomány) szakértőjének; a vizsgált médiareprezentációkban védekező attitűdbe kényszerülőnek mutatkozó; elméletei esetenként naivak, vélekedéseken alapulóak; a tanárkép láttatása aránytalan és torz.
A praxis számára megfogalmazható javaslat az lehetne, hogy fontos lenne a tanári szakma felől megmutatni a valódi, reális tanárképet. Az egyoldalú, helyenként torzító láttatások ellensúlyaként szükséges lenne, hogy a pedagógiában tevékenykedők maguk megmutassák, *láttassák az intézményes nevelés* során végzett tevékenységüket, azaz olyan, saját, szakmai fórumok és eszközök biztosítása és tanárok általi kimunkálása - egy folyamatos tanári proaktivitás mellett -, amely közelebb viszi a társadalomhoz az egyébként abba beágyazott iskolát (és szereplőit).

2013-0014, Huszár Zsuzsa vezetésével.) Másutt, Bognar, B. (2013): *Initiating teachers' action research:* Empowering teachers' voices. In: Educational Journal of Living Theories, 6. évf. 1. sz. 1-39. http://ejolts.net/files/Bognar6%281%29_0.pdf

[187] Az ő feladatuk volt a gyerekeket az iskolába, illetve onnan hazakísérni, illetve otthon is segítette a gyermeket a tanulásban. A 'gyerekvezető' tehát nem képletesen értendő: a paidagógosz nem a tudás világába vezette a gyerekeket, csupán az iskolába.

HIVATKOZÁSOK

Barta Tamás, Ambrus Tibor, Lengyel László, Lévai Zoltán (2005): Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Kutatási zárótanulmány. Budapest.

Beeman-Cadwallader, N., Buck, G., Trauth-Nare, A. (2014): Tipping the balance from expert to facilitator: Examining myths about being a teacher educator. Studying Teacher Education, 10(1), 70-85. old.

Fejes László (2013): Mi a pedagógus? Nyelv és tudomány. IX. 30. Online: http://www.nyest.hu/hirek/mi-a-pedagogus [A letöltés ideje: 2015. augusztus 19.]

Fónai Mihály – Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. Iskolakultúra, 24. évf. 6. sz. 41-50. old.

Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk., 2012) Pedagógusok a pályán. OFI, Budapest. Online: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf [A letöltés ideje: 2015. augusztus 11.] [A letöltés ideje: 2015. augusztus 11.]

Köcséné Szabó Ildikó (é.n.): A tanári mesterség alapjai. Digitális tananyag. Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. Pedagógusképzés, 3. évf. 2. sz. 71-92. old.

Lannert Judit (é.n.): TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). Online: http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozvelemeny-kutatasok.pdf [A letöltés ideje: 2015. augusztus 19.]

Mrázik Julianna (2010): A TANÁROK HANGJA – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében Doktori (PhD) értekezés. OTDI, Pécs.

Nagy Mária (2007): Tanárok - a változások motorjai vagy kerékkötői? Új pedagógiai szemle, 57. évf., 2. sz., 38-44. old.

Papp János (2000): Alkotás vagy széklábfaragás? Új pedagógiai szemle, 50. évf., 9. sz., 3-10. old.

Polónyi István - Timár János (2006): A pedagógusprobléma. Új Pedagógiai Szemle. 56. évf. 4. sz., 15-31. old.

Surányi Bálint: Kicsoda a pedagógus és miért jelent ez problémát I. Iskolakultúra, 1997. (7. évf.) 2. sz. 3-11. old.

Surányi Bálint: Kicsoda a pedagógus és miért jelent ez problémát II. Iskolakultúra, 1997. (7. évf.) 3. sz. 13-21. old.

Welker, Robert (1991): Teacher as Expert: Rethinking a Questionable Metaphor. American Educational Research Journal. 28. évf. 1. sz. 19-35. old.

ABSTRACT

The development of the prestige of the teaching profession has centuries of history but thematizes the public discourse often not as stories of success. These various interpretations have decisive role in the thematizations which demonstrate the teaching job and teachers' personality which often remains hidden for the outside world. In our study, these representations are being discussed, and we attempt to present the teacher's role forming along the emerging picture.

Dr. Mrázik Julianna
adjunktus
Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék
mrazik.julianna@pte.hu

Pusztai Gabriella

PEDAGÓGUSOK ERŐFORRÁSAI A FELEKEZETI SZEKTOR EGY SPECIÁLIS SZEGMENSÉBEN

TEACHERS RESOURCES IN A SPECIAL SEGMENT OF OF THE CHURCH-RUN SECTOR

ABSZTRAKT

A felekezeti iskolák iskolarendszerbeli arányának növekedése felveti annak kérdését, hogy kik is valójában ezen iskolák tanítói és tanárai, milyen a társadalmi és képzettség szerinti összetételük, különböznek-e a többi pedagógustól például hivatásfelfogásuk tekintetében, s vajon egységes képet mutatnak-e. Jelen tanulmány egyházi intézményekben tanító pedagógusok egy sajátos csoportjának vizsgálatával kíván hozzájárulni e kérdések megválaszolásához egy 2015 nyarán zajlott vizsgálat adatai alapján, melyben 36 iskola 806 pedagógusát kérdeztük meg. Jelen elemzés során arra kerestük a választ, hogy mi jellemzi a szerzetesrendi iskolák pedagógusainak emberi és társadalmi tőkeforrásait, s melyek azok a tényezők, amelyek az eredményes tanári pályafutást, a hatékony tantestületi munkát előrejelzik. Az eredmények értelmezéséhez felhasználtuk a több szektorból származó adatokat tartalmazó TELEMACHUS 2014 kutatás eredményeit is.

1. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Korábbi kutatásaink során a hazai felekezeti iskolák társadalmi funkciójának, oktatási rendszerbeli szerepének, a hozzájuk tartozó iskolafelhasználók összetételének és elvárásainak, valamint egyes elvárások teljesülésének feltárását végeztük el, emellett a felekezeti iskolákkal kapcsolatban tapasztalatot szerző felnőttek pedagógusokról, nevelési értékekről, iskolákról alkotott képét elemeztük (Pusztai 2004, 2009, 2011). A kutatások a felekezeti iskolák társadalmi szükségletekre való rendkívül flexibilis reagálását regisztrálták, rámutattak, hogy a különböző régiókban más-más társadalmi funkciókat képesek felvállalni (Pusztai 2005). A tanulók hátterének többdimenziós vizsgálata szerint a felekezeti iskolások összességében átlagos hátterű tanulók, miközben a fővárosban jóval kedvezőbb társadalmi státusú szülőkör kötődik hozzájuk, mint vidéken.

A nagyvárosi iskolákban a deficites családstruktúra, a szülői figyelem hiánya teszi a tanulókat rászorulókká, vidéken inkább a falusi, kisvárosi lakóhely, egyes régiókban a szülők instabil munkapiaci helyzete valamint a nagyobb gyermekszám miatt az átlagosnál gyengébb anyagi kondíciók miatt kiszolgáltatottak (Pusztai 2005). A felekezeti iskolák stabil vonása, hogy jelentős mértékben hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó hátrányok enyhítéséhez (Pusztai 2004).

A szektorközi összehasonlításaink szerint a felekezeti iskolákban tanulókra átlagon felüli figyelmet fordítanak a tanárok, míg más fenntartói szektorokban erős kisebbségben vannak azok a tanulók, akik úgy érzik, hogy kiemelt figyelemmel ajándékozzák meg őket tanáraik (Pusztai 2009). A sajátos kommunikációs mintázatok csatornáit keresve arra az eredményre jutottunk, hogy a felekezeti iskolákban jóval gazdagabb az extrakurrikuláris tevékenységek kínálata, mint más szektorokban (Pusztai 2009). A tanár-diák és a diák-diák interakcióra alkalmat adó iskolai tevékenységek közül elsőként a nem diákotthoni jellegű, hanem inkább a bentlakásos iskolák karakterét idéző internátusi miliő kiemelkedő gyakoriságát azonosítottuk. Emellett a heti rendszerességgel szervezett kislétszámú, választható iskolai tevékenységek, valamint az iskolaközösség egészét összefogó programok gyakorisága és tartalmi gazdagsága kínál többletet. Míg a tanítás utáni foglalkozások többsége a nem felekezeti iskolákban elsősorban tanulásra szolgál, a felekezeti iskolákban spirituális és közösségépítő valamint a szélesebb értelemben készségfejlesztő (zene, sport) extrakurrikuláris tartalmak dominálnak. A felekezeti iskolákban gyakoribbak a délutáni, hétvégi programok és a többnapos kirándulások. Ezek élményszerző, közösségteremtő, kultúr- és szabadidő kitöltő programok, s a tanulmányi eredményesség tükrében is igen hatékony háttértevékenységként azonosíthatók (Pusztai 2009). Markáns vonás, hogy igen gyakoriak a munkaigényes, a tanárok valamint az iskola személyzete részéről több előkészítést, önkéntes munkát, kötelező óraszámon túli aktivitást igénylő programok (Pusztai 2009).

A felekezeti intézményeknek, a tanároknak, tanítóknak speciális igényekre kell válaszolniuk, hiszen az iskolaválasztóik körében felül vannak reprezentálva a vallásosak, s a nevelési értékek tekintetében stabil különbség van a vallásos és nem vallásos iskolaválasztók között. A vallásosak fontosabbnak tartják a szorgalomra és a mások tiszteletére nevelést, míg a nem vallásosak az önállóságot értékelik magasabbra (Pusztai 2011). A nevelési értékek meghatározó tengelye egyrészt az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a nem vallásosaknál az egyéni szabadság értéke felülírja a közösséggel szolidáris embereszményt. Az autonómia–külső kontroll tengelyen mutatkozó eltérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a vallásos nevelés rendszerében a gyermeket kevésbé emancipálják, védelemre, igazgatásra szoruló lénynek tartják, akiért a felnőttek felelősek, míg a nem vallásos szülők inkább hajlanak a gyermek erkölcsi autonómiájának koncepciója felé. A nevelés feletti döntési jog kérdésében alapvetőek a különbségek. A vallásos nézetrendszerben magasabbra értékelik a szülő és az iskola felelősségét, döntési jogát a gyermekénél. Azt is regisztráltuk, hogy a felekezeti iskolák pedagógusai felértékelik a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet, mint

az emberek közötti együttműködést segítő értékeket (Bacskai 2008). Megállapítható, hogy lényegében értékkonszenzus mutatkozik felekezeti iskolák körüli oktatási érdekcsoportok felfogásában (Pusztai 2011). A felekezeti iskola kiemelkedően fontos erőforrása ezen túlmenően azonban a tantestület nevelési célok és értékek tekintetében mutatkozó kiemelkedően erős konszenzusos hozzáállása (Bacskai 2008, Pusztai 2015). Elemzéseink során rámutattunk, hogy a felekezeti iskolákhoz kötődők az átlagosnál jelentősebb szerepet tulajdonítanak a pedagógusoknak. A felekezeti iskolákban tapasztalatot szerzők körében a tanári tekintély megerősítését támogató, a tanártól többet elváró, de őket támogató szülői hozzáállást tapasztaltunk. Itt nagyobb arányban vélekednek úgy, hogy a nevelés szakértelmet kívánó tevékenység, a pedagógusok anyagi megbecsülését növelni kellene, s a tanulmányi kudarcokért nemcsak a pedagógusok felelősek (Pusztai 2011).
Egy korábbi tanulmányunkban részletesen foglalkoztunk a felekezeti intézmények utóbbi években bekövetkezett expanziójával (Pusztai 2013). A 2013/2014-es tanévben az általános iskolák 14%-a, a gimnáziumok 23%-a, a szakközépiskolák 12%-a és a diákotthonok 20%-a felekezeti fenntartású (Csécsiné et al. 2015). Kutatási kérdésünk az, hogy vajon a növekedés mellett a korábbi kutatásokban feltárt jellemzők továbbra is érvényesek-e a felekezeti iskolákra, s az iskola légkörét leginkább befolyásoló pedagógusokra.

2. A FELEKEZETI ISKOLÁK PEDAGÓGUSAINAK EGY SPECIÁLIS CSOPORTJA

2015 tavaszán végzett vizsgálatunk átfogó célja a felekezeti iskolák egy sajátos csoportjának, a szerzetesrendek által fenntartott intézményeinek pedagógusainak megismerésére irányult. Az elemzett kérdéskörök egyike a szakmai pályafutásra, a nevelő-oktató tevékenységre vonatkozott, a másik a pedagógusok továbbképzéssel kapcsolatos igényeiről, szükségleteiről és terveiről tájékozódott. A harmadik kérdéskör a felekezeti jelleg megragadását célozta a nevelésről alkotott nézeteik alapján. A kutatás során a hét iskolafenntartó szerzetesrend 54 intézménye közül a szerzetesrendek oktatásügyi szerepvállalási arányainak megfelelően az ország különböző részeiben 36 iskolát vizsgált a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. A kiválasztott intézményekben a pedagógusok teljeskörű kikérdezését terveztük, a válaszadás 80%-os volt, így 806 fő adatait elemeztük. A válaszadók mindössze 5,4%-a volt szerzetes, majd fele a középiskolai tanár, s a másik bő fele tanító, általános iskolai szaktanár vagy nem közismereti tárgyakat oktató és a szakoktató. Adataikat a TELEMACHUS 2014 kutatás eredményeivel vetettük össze, melynek előnye, hogy hasonló témakörökkel foglalkozó friss kutatás (Pusztai-Morvai 2015), azonban az összehasonlítások során kapott eredmények további vizsgálatot igényelnek, mivel a 2014-es adatok regionálisak.

A felekezeti oktatási intézményekkel foglalkozó kutatások nem kerülhetik meg azt a kérdést, hogy mi jellemzi a diáktársadalom összetételét és teljesítményét a vonatkozó országos adatok tükrében. Az OKM teljesítmény- és háttéradatoknak a pedagógusok véleményével, nézeteivel való összevetése lényeges elemzési kérdés. Az általunk 2015-ben vizsgált iskolák diákjai a matematika és a szövegértés kompetenciamérés során általában a középmezőnyben teljesítenek, matematikából nagyobb az iskolák közötti eltérés és alacsonyabb az átlageredményük, míg szövegértésből az iskolák egységesen magasabb pontszámot érnek el. A szövegértési képességek felekezeti iskolákban mutatkozó előnyére korábbi kutatások is rámutattak (Bacskai 2011). Úgy véljük, a vallásos neveléssel összefüggő számos tevékenység támogatja a szövegértés kompetenciájának fejlődését, vélhetően ezek a mérések is ennek a nyomára bukkannak. Mivel az OKM (2014) szakértői a családi háttér index kialakításakor számos, igen befolyásos státusmutatót (a család lakóhelyének területi egyenlőtlenségi rendszerben való elhelyezkedését, a szülők munkapiaci, foglalkozási státusának szempontjait valamint a család- és a háztartás lélekszám adatait) nem vesznek figyelembe, óvatosan kell kezelnünk azokat az adatokat, melyek szerint a vizsgált intézményekben a tanulók családi háttér szerinti összetétele a hazai átlagnál kedvezőbb képet mutat. A fenti változókkal együtt pontosabban lehetne (és kellene) meghatározni egy tanuló családi hátterét, de a családi háttér indexszel korrigált adatok ennek ellenére is azt mutatták, hogy a vizsgált iskolák tanulói az olvasás és szövegértés tekintetében jobbára az átlag fölött teljesítenek. Hozzá kell tennünk, hogy kutatásainkban az iskola és a tanuló eredményességét a tantárgyi vagy kompetencia teszteredményekre leszűkítő koncepciókat kritikusan kezeltük, s csak megszorításokkal és további eredményességi dimenziókat beemelve tartottuk ezeket a hosszútávú eredményesség megfelelően megbízható prediktorának (Pusztai-Bacskai 2014). A tanulói eredményesség lényeges komponensének tekintettük a tanulmányokkal kapcsolatos tevékenységekhez való hozzáállást, azok fontosságának megítélését, a többletmunkához való viszonyulást, a jövendőben bekövetkező tanulás, önképzés szükségességéről vallott nézeteket, a különböző preskriptív és proskriptív társadalmi normákhoz való hozzáállást (Pusztai 2004, 2009). Jelen elemzésben ezek figyelembevételére nem kerülhet sor, mert diákkikérdezés nem történt.

3. A PEDAGÓGUSOK ERŐFORRÁSAI

Korábbi kutatási eredményeink bemutatásakor amellett érveltünk, hogy a felekezeti iskolák tulajdonságai nem individuum-szintű vizsgálatok alapján értelmezhetők, hanem az iskolai kontextus szintjét megragadó elemzésekkel (Pusztai 2004, 2009, Bacskai 2015). Amikor tehát a pedagógusok attribútumait vizsgáltuk, nemcsak válaszadóink összességének leírására törekedtünk, hanem szükségesnek tartottuk ennek a nézőpontnak az érvényesítését is. Másrészt a vizsgált tényezőket úgy értelmezhetjük, mintha azok különböző tőkefajták indikátorai lennének, melyek

befektetése megtérülési többletet eredményez (Leana – Frits 2006, Hargreaves – Fullan 2012), s ezeket az alábbi táblázatban foglaljuk össze[188].

1. táblázat: A pedagógusok tőkeforrásai

Tőkefajta	***A tőke típusa***	***A mérésre szolgáló kontextuális változó***
emberi tőke	demográfiai jellemzők	a tanári kar nemi összetétele
		a tanári kar életkori összetétele
	képzettségi jellemzők	a tanárok végzettségének átlagos szintje
		továbbképzésben való részvétel és ennek szándéka
Vallási/ spirituális tőke	Egyéni	vallásos biográfia, vallásgyakorlat egyéni formái
	Közösségi	vallásgyakorlat közös formái
társadalmi tőke	intézményi tőkeforrások	
	intergenerációs	az iskolában a diákokkal tanórán és az extrakurrikuláris foglalkozásokon eltöltött idő
	intragenerációs	konszenzus az alapvető nevelési kérdésekben
	intézményen kívüli tőkeforrások	szülőkhöz, fenntartóhoz fűződő viszony

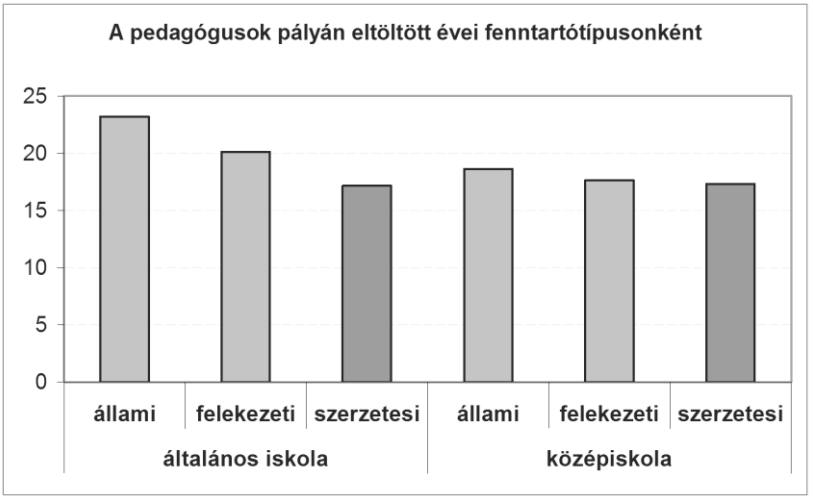
3.1. A pedagógusok humán tőkemutatói

A nemek szerinti elemzés tekintetében az általános trendeknek megfelelő helyzetet találtunk, azonban szemléletmódunk arra ösztönöz, hogy a nemi összetétel tantestület-szintű elemzését tartsuk fontosabb kérdésnek, s a családok nemi struktúráját idéző kiegyenlítettebb arányoktól való eltérést vizsgáljuk. Az iskolafenntartó szektorok szerinti összehasonlítás azt mutatta, hogy a vizsgált iskolák pedagógusai körében a női dominancia mellett az általános és a középiskolai szinten is több a férfi pedagógus, mint az állami vagy az egyéb felekezeti iskolákban. A válaszadó általános iskolai tanítók egyötöde, a gimnáziumban tanítók egyharmada, a szakközépiskolai pedagógusok egynegyede és a szakiskolában tanítók háromnegyede férfi.

[188] A pedagógusok tőkeforrásainak hasonló modelljét alkalmazta elemzésében Bacskai (2015).

A tantestületek összességében az átlagnál jobban megközelítik a kiegyensúlyozott nemi összetételt, a férfiak aránya mindössze öt iskolában esik 10% alá.
A pedagógusok életkora nem önmagában képezi a humán tőke alapját, hanem a pályán eltöltött évek alatt felhalmozódó tapasztalatok révén. A tantestületen belül a fiatal és idősebb kollégák kiegyensúlyozott aránya viszont éppen az iskola pedagógiai profiljának stabilitását ígéri, mivel a tantestület kollektív pedagógiai szakértelmét összezilálja az, amikor egy népes pedagógusgeneráció nyugalomba vonulván egyszerre sok, az adott iskolában tapasztalatlannak számító, új belépő érkezik (Bryk – Schneider 2002). A kilencvenes években az egyházi iskolák tantestülete fiatalosabb volt a többi szektorénál, de az idősebbek között is kevés olyan pedagógus volt, aki felekezeti iskolai tapasztalatokkal rendelkezett, tantestületként pedig szinte mindnyájan kezdők voltak (Pusztai 2004, 2011, Bacskai 2008). A korábbi kutatások eredményeiből arra következtettünk, hogy a felekezeti iskolák fiatalabb korösszetételű tantestületei éppen nyitottságuknál és lelkesedésüknél fogva kedvezően járultak hozzá a rendszerváltozás után újrainduló egyházi intézmények pedagógiai útkereséséhez. Jelen adatok szerint, ha a pályán eltöltött éveket tekintjük, fennmaradt a felekezeti –jelen esetben a szerzetesrendi iskolákban dolgozó– pedagóguskar relatív fiatalossága, persze ez a következtetés csak a többi szektor magas életkori mutatóinak fényében állja meg a helyét. A szektorközi különbségek különösen az általános iskolában látványosak, de a középiskolában is egyértelműen érzékelhetők.

1. ábra

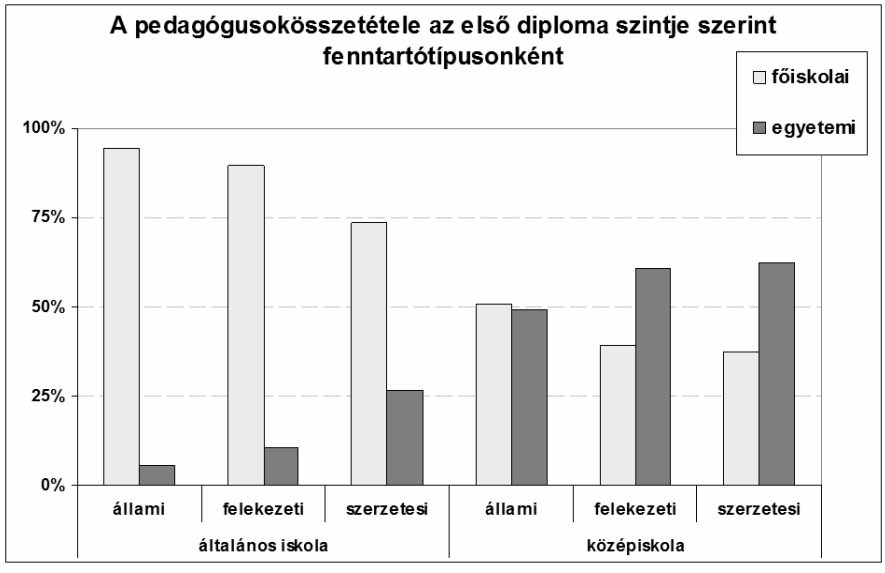


Forrás: TELEMACHUS 2014, Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

A korábbi kutatások szerint a felekezeti iskolák esetén az általános pedagógiai rutin mellett rendkívüli szerepe van egy egyházi iskolában, vagy éppen a jelenlegi munkahelyen szerzett tapasztalatnak. Az egyházi iskolás tapasztalat mindenképpen előny, akár pedagógusként, akár egykor diákként szerezte azt meg valaki. Ezek a tapasztalatok olyannyira megtérülnek, s nyilván a betanítási időszak alatt olyan jelentős

idő- és energia takarítható meg a létezésük esetén, hogy egyes, folyamatosan vagy rövid megszakítással működő egyházi iskolák preferálják az öregdiákjaikat a pedagógusok felvételénél. A felekezeti fenntartású felsőoktatásban folyó pedagógusképzés nem működik minden régióban, ezért sok helyen olyan jelentkezőkkel számolnak a felekezeti, illetve a szerzetesrendi iskolák, akiknek nincsen speciális felkészültségük az egyházi iskolai munkára. A regionális tanárképző egyetemek mellett működő felekezeti szakkollégiumok enyhíthetik ezt a hiányosságot, különösen, ha pedagógusképzési profilt is adnak a szakkollégiumi tevékenységeknek (Pusztai 2015). A pedagógusok humán tőkéjének központi eleme a képzettségük. Habár a megszerzett legmagasabb szintű végzettség jelöli ki az egyén hivatásgyakorlásának helyét az iskolarendszerben, sok általános iskolai pedagógus is rendelkezik egyetemi végzettséggel. Az első diploma szintje rendkívüli befolyással bír számos vizsgált tényezőre, s ennek oka elsősorban a hazai felsőoktatás azon szerencsétlen sajátossága, hogy a tanítói diploma alacsonyabb képzési szinten szerezhető meg (több európai országban a tanítók is mesterszintű diplomát kapnak, ami hozzájárul a jobb tanulók pályára vonzásához). A szerzetesrendi intézményekben tanítók közül az elsőként főiskolai diplomát szerzett pedagógusok aránya 53,5%, a rögtön egyetemi diplomát szerzőké pedig 46,5%. Az általános iskolában oktató pedagógusok háromnegyede, a középfokon tanítók kétötöde indult főiskolai diplomával. Adatainkban az első diploma szintje szerint jelentős szektorközi eltérést tapasztaltunk, s a szerzetesrendi középiskolák pedagógusai körében még a többi felekezeti iskolás pedagógushoz képest is nagyobb az első körben egyetemi diplomát megszerzők aránya.

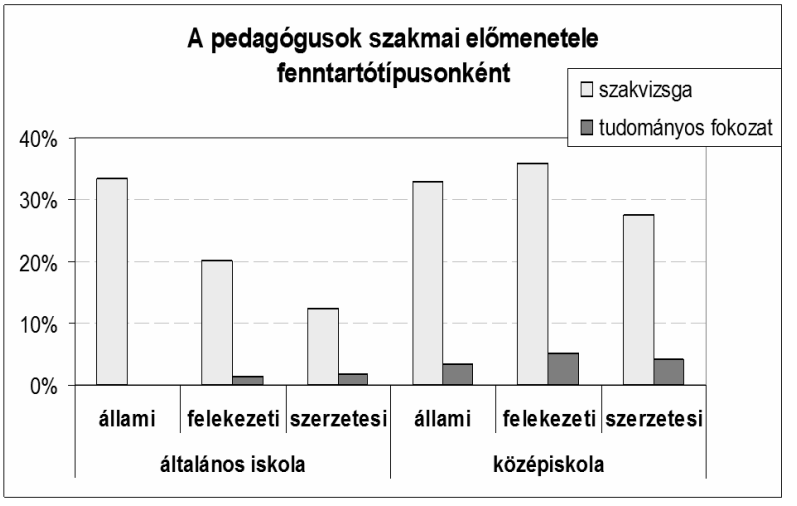
2. ábra



Forrás: TELEMACHUS 2014, Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

Nemcsak a pályakezdés előtt, hanem a pályán töltött évek alatt növelhető a pedagógus kvalifikációja. Adataink azt mutatták, hogy a rendi iskolák pedagógusait nem vonzotta a szakvizsgák megszerzése, a doktorálás iránt azonban a felekezeti és a szerzetesrendi iskolák pedagógusai voltak elkötelezettebbek. A pályáról alkotott felfogás eltérését sejteti, hogy a szakértő-értékelő pedagóguseszmény népszerűsége visszafogottabb, a kutató tanár ideálja viszont vonzóbb a szerzetesrendi iskolákban.

3. ábra



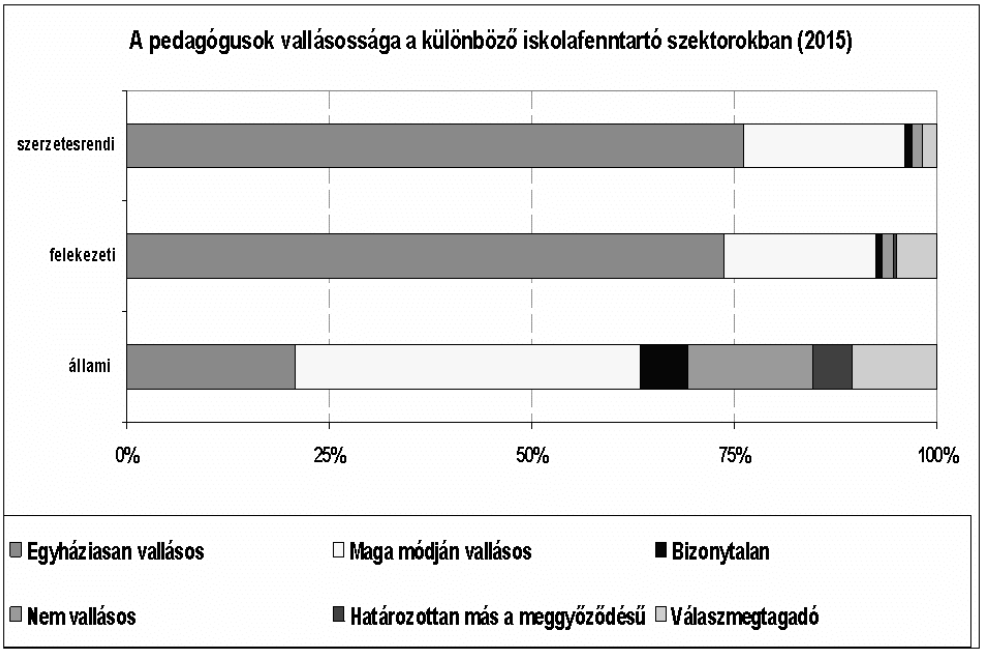
Forrás: TELEMACHUS 2014, Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

A szerzetesrendek iskoláinak pedagógustársadalmát is jellemzi azonban a tanárok, tanítók humán tőkéinek egyenlőtlen eloszlása. A pedagógustársadalom itt is elsősorban a térbeli (regionális, településtípusok szerinti), másodsorban az iskolai diákkompozíció mentén kialakuló egyenlőtlenségek szerint rétegződik. Régiónként jelentős eltérés tapasztalható a pedagógusok családi kulturális tőkéjét tekintve is (szülők és házastárs iskolázottsága). A fővárosi és a közép-dunántúli pedagógusok kimagaslóan gyakran nőttek fel és élnek magas iskolázottságú közegekben, míg az észak-magyarországi tanárok és tanítók a legritkábban. A pedagógusok régiónként nagyon eltérő státusú diákkompozíciójú iskolákban dolgoznak. A fővárosi pedagógusok több, mint fele magas státusú diákkompozíciójú környezetben dolgozik, miközben a dél- és észak-alföldi iskolák tanárai dominánsan közép-alsóközéposztályi kontextusban, az észak-magyarországiak valamint az észak-dunántúliak pedig erősen polarizált közegekben, ahol egymás mellett élnek a csak alacsony és a csak magas státusú diákokat befogadó iskolák, adekvát pedagógiai megoldást keresve az adott csoportok problémáira. A diákkompozíció szerint vizsgálva a kiegyensúlyozottabb nemi összetétel leginkább a magas státusú iskolákat jellemzi, az alacsony státusú diákokkal dolgozó iskolákban is átlag fölötti a férfi pedagógusok aránya, a közepes státusú iskolákban a legalacsonyabb. Ez kedvezőbb az állami szektorban tapasztalható mutatóknál, ahol a női túlsúly gyakrabban jár együtt az alacsony státusú diákösszetétellel (Bacskai 2015).

3.2. A pedagógusok vallási, spirituális tőkeforrásai

A modern vallásszociológia vallási, spirituális tőke fogalmait releváns tényezőnek tartjuk a felekezeti oktatás kutatásakor. A vallási tőke ugyanis magában foglalja a speciális tudás és ismeretek, szokások és a kapcsolatok kezelésének elsajátításából fakadó előnyöket, melyek vallásos életút részeként halmozhatók fel. A nem közösségben gyakorolt, hanem lényegében individuális keretek között megélt vallásosságot a kutatók spirituális tőkének, a közösségi vallásgyakorlat jótéteményeit vallási tőkének nevezik (Finke 1994, Iannaccone 1998). A szerzetesrendi iskolák tanárainak ez irányú erőforrásai kétségtelenül jelentős szerepet játszanak akár a tanulóknak felmutatható magatartásminták, akár a pedagógus szerep-meghatározás és a pályán előálló megterhelő, konfliktusos helyzetek kezelése kapcsán.
A pedagógusok felekezeti összetétele a szerzetesrendek iskoláiban érthetően római katolikus túlsúlyt mutat (77%). Észak-Magyarországon azonban jelen vannak a református, Észak-Alföldön a görög katolikus pedagógusok is. A szektorközi összehasonlítás során az állami szektorhoz képest a felekezeti iskolák pedagógusainak vallási, spirituális erőforrásai kiemelkedően jelentősek. A szerzetesrendi iskolák pedagógusai körében a válaszmegtagadók aránya még egy fokkal alacsonyabb is, mint az egyéb felekezeti iskolák pedagógusai körében. A szerzetesrendi iskolák pedagógusainak háromnegyede az egyház tanítása szerint vallásosként jellemezte magát, együtt az a maga módján vallásosnak érzi magát.

4. ábra



Forrás: TELEMACHUS 2014, Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

A válaszok alapján a vallásgyakorlat mutatói igen kedvező képet tükröznek: a szerzetesrendi iskolák pedagógusainak háromnegyede napi imádkozó és heti templomba járó. A gyermekkori és a felnőttkori imádkozás és templomba járás korrelációja egyaránt magas, az előbbié különösen, ami arra utal, hogy a pedagógusok többségének az életútban gyökerező, szerves vallásossága van. A jelenlegi vallásgyakorlatuk mutatói azt jelzik, hogy az individuális és a nagyközösségi vallásgyakorlat dominál.
A társadalmi tőke koncepció szerint a tantestületeknek, s ennek következtében az iskolák tanulóinak előnye származhat abból, ha a vallásgyakorlat valamely fórumán is látják egymást, kapcsolatot tartanak egymással, hiszen ez bizalmat teremt és erősít meg a testületben, ami a pedagógus munkában a tanárok, tanítók egymásra utaltsága miatt nagyon fontos erőforrás. A szerzetesrendi iskolák pedagógusainak több mint fele az egyházközségében, bő egynegyede pedig kisközösségi alkalmon is találkozik kollégáival, s ez alapvető többlet-erőforrásként jelenik meg a vizsgált iskolákban.

3.3. A pedagógusok társadalmi tőkeforrásai

Kutatásaink megerősítették, hogy egy iskolában a tantestületi társadalmi tőkeforrások egy meghatározó része abból származik, hogy milyen tanórán kívüli tevékenységeket vállalnak fel a pedagógusok. A tanórán kívüli tevékenységek egy iskolában lehetnek elvárt, szokásos (kötelező), vagy innovatív, önként vállalt (önkéntes) tevékenységek. A vizsgálatunkban tovább pontosítottuk ezeknek a tevékenységeknek a tartalmát is, hiszen a korábbi kutatások felhívták a figyelmet, hogy a felekezeti iskolák által kínált extrakurrikuláris tartalmak az állami iskoláktól igen eltérő profilt mutatnak. A különböző tanulmányi, szabadidős és hitéleti tartalmú extrakurrikuláris aktivitásfajtákat faktorelemzésnek vetettük alá, s azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált iskolákban e tevékenységek három markánsan eltérő típust alkotnak. Az egyik típus gerincét a tanulmányi jellegű kiegészítő tevékenységek (versenyfelkészítés, tehetséggondozás) alkotják, a másik típusban a hitéleti nevelés áll a középpontban, s az a sajátossága, hogy nemcsak a tanulóra, hanem a nevelésben közreműködő partnerek együttműködésére törekszik, vagyis a szülőkre is kiterjed a hatása. A harmadik típusban a hitéleti kibontakozást támogató pedagógustevékenység széles spektrumú, kifejezetten a tanulókra irányuló aktivitás, melynek magja a szabadidős programok szervezése.

2. táblázat: Tanórán kívüli pedagógustevékenységek faktorai

versenyfelkészítés, tehetséggondozás	*családi, hitéleti nevelés*	*szabadidős, hitéleti programszervezés*
tehetséggondozás	a szülők hitéleti, értékrendi orientálása	szabadidős tevékenység szervezése
versenyfelkészítés	családi programok szervezése	Programszervezés
felzárkóztatás	lelki gondozás	hitéleti alkalmak szervezése
	hitéleti alkalmak szervezése	

Forrás: Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

A tantestületi társadalmi tőkeforrások másik alapvető pillére a tantestületi konszenzus bizonyos nevelési értékek, célok kapcsán. Ezért a kutatás során fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy mennyire egyezik meg a pedagógusok véleménye a tanulók magatartásának néhány, általában konfliktusosnak számító kérdéskörében. A faktorelemzés azt mutatta, hogy négy problémakör különíthető el, melynek részkérdéseiben a pedagógusok véleménye gyakran együtt mozog. Az első a pedagógus feladatkörére, szakmai identitására koncentrál, ezt pedagógus szerepkör faktornak nevezzük, a második a tanulói rizikómagatartással kapcsolatos álláspont köré összpontosul, a harmadik a tanulói magatartás iskolai normáit helyezi a középpontba, a negyedik pedig a tanulói külsőségek körére szűkíti a konszenzuskeresést.

3. táblázat: A tantestületi konszenzusterületek faktorai

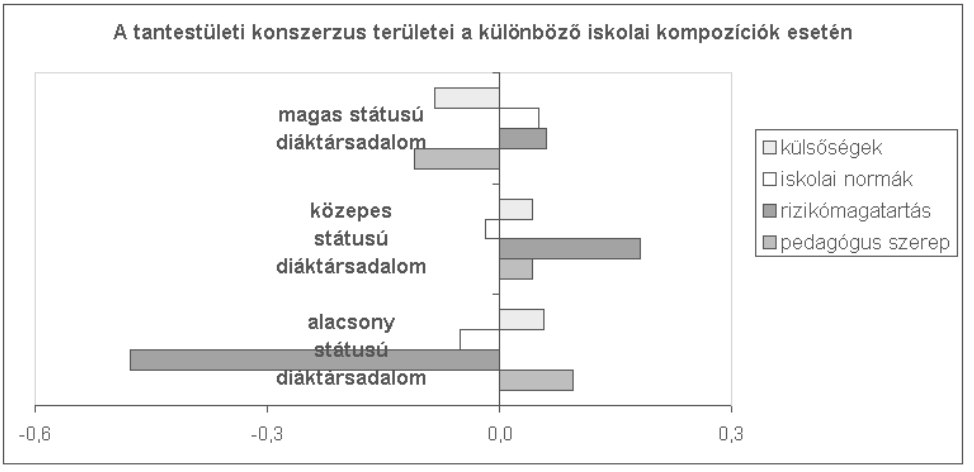
pedagógus szerep, identitás	*rizikómagatartás*	*iskolai normák*	*Külsőségek*
Felzárkóztatás	késés	köszönési normák	a diákok hajviselete
Versenyfelkészítés	diákok párkapcsolataira való odafigyelés	a diák hangneme a pedagógussal	a diákok öltözködése
	iskolán kívüli szórakozás	Iskolai szokások	fegyelmezés kérdése
a tanári kar aktivitása	iskolán kívüli dohányzás	tanári viselkedési normák	
a fenntartó lelkiségének értelmezése	a diákok vallásos gyakorlatainak módja	a tanár-diák kapcsolat szabályai	

Forrás: Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

Fontosnak tartottuk annak feltárását, hogy mi befolyásolja, hogy mely területre helyezik a pedagógusok a hangsúlyt. Megállapítottuk, hogy a konszenzusterülethez való kötődés érzékelését összességében nem befolyásolja a pedagógus családi és saját kulturális tőke-ellátottsága, a vallásosságuk azonban támogatja ezt. A pedagógus szereppel és a tanulók iskolai magatartásával kapcsolatban konszenzust élnek meg azok, akik nem tervezik otthagyni jelenlegi munkahelyüket, a pedagógus szerep és a tanulói rizikómagatartás kérdéseiben törekszenek az egyetértésre azok, akik nem tervezik elhagyni a pályát.

Az iskola diákkompozíciója szerint eltérő, hogy miben keresnek konszenzust a pedagógusok. Az alacsony státusú diáktársadalommal jellemezhető iskolákban a pedagógus szerep és a diákok iskolai megjelenése tekintetében alakítanak ki konszenzust, viszont nem tudják felvállalni a diákok –főként iskolán kívüli– rizikómagatartásának közös szabályozását. A magas státusú diákokkal foglalkozók a rizikómagatartás és az iskolai magatartási normák tekintetében valamelyest egyező véleményre jutnak, azonban a pedagógus szerepfelfogás és a külső megjelenés számos individuális verziója elfogadott, ezekben tehát nem törekszenek egységes szabályozásra. A közepes státusú diáktársadalmakkal dolgozók három területen is képesek konszenzusra jutni: a legmesszebbmenőkig meg tudnak egyezni abban is, hogy a tanulók iskolán kívüli rizikómagatartását miként ítéljék meg, s a pedagógus szerep és a külső megjelenés tekintetében is van némi egyetértés, míg a tanulók iskolai magatartási normáit tekintve kisebb nézetkülönbségek tapasztalhatók.

5. ábra

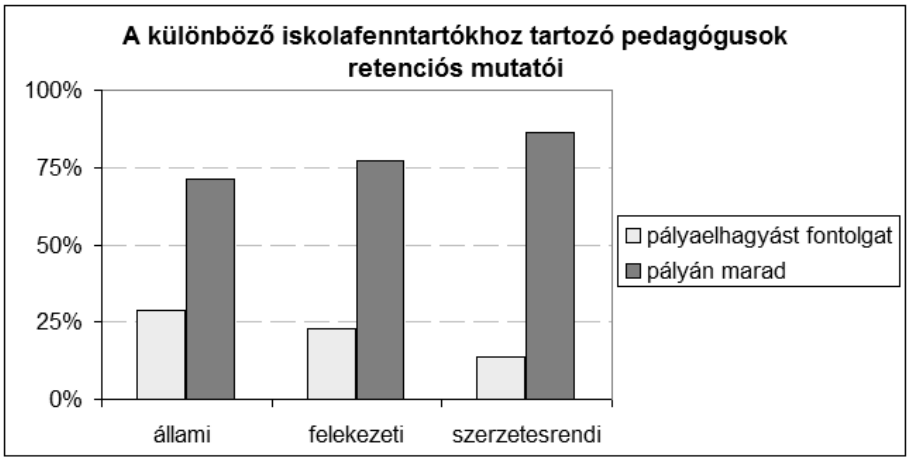


Forrás: Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

A tantestületi társadalmi tőkeforrásokat a pedagógus munka intézményesen kevésbé szabályozott területein azonosítottuk (a tanórán kívüli tevékenységek és az iskolai problématerületeken kidolgozott konszenzus). Annak, hogy egy pedagógus hiányt szenved ezekben, számos jele észlelhető. Ezek közül az egyik a pálya- illetve

munkahely melletti kitartás (retenció) vagy ezek elhagyásának szándéka, valamint az iskolai légkör és vezetés megítélése. A retenció vizsgálatakor először szektorközi összehasonlításban elemeztük a kérdést, s azt tapasztaltuk, hogy a pályán maradók nagyobb arányban vannak a szerzetesrendi iskolákban, mint az állami vagy a felekezeti intézményekben (Pusztai 2015).

6. ábra



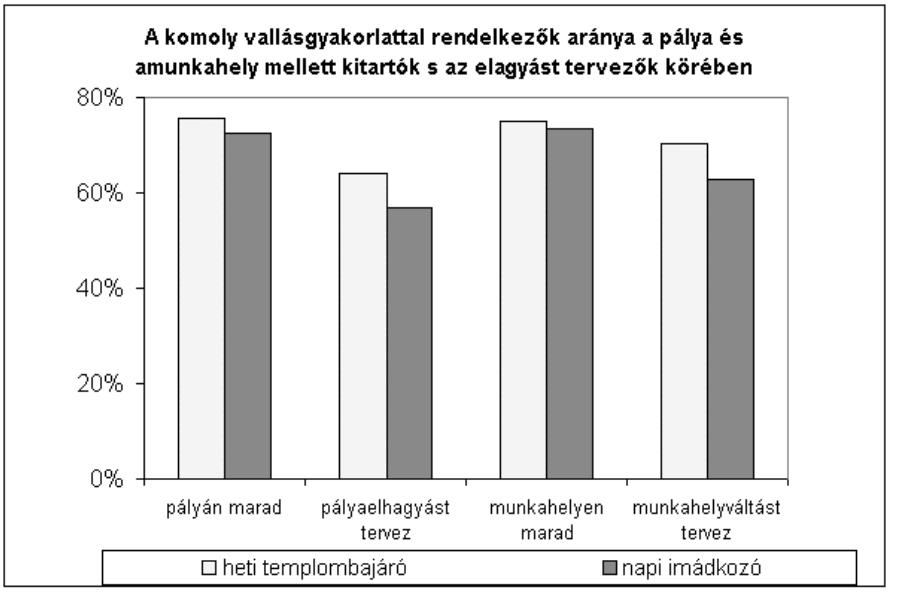
Forrás: TELEMACHUS 2014, Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

Kérdés azonban, hogy mivel magyarázható a szerzetesrendi iskolák megtartó erejében mutatkozó előny. A magyarázatkeresés során megvizsgáltuk, melyek azok a tényezők, amelyek növelik a pedagógusok iskola és pálya melletti kitartását. A tanárnők, tanítónők az átlagnál hűségesebbek a munkahelyhez és a pályához. Akik más intézményekben is szereztek pedagógusként tapasztalatot, kitartóbbnak bizonyulnak, mint azok, akik nem tapasztaltak meg ilyesmit.

A kitartóknak és a pálya- vagy munkahely elhagyást fontolgatóknak jellegzetesen eltér az iskolájuk légkörével kapcsolatos percepciója. A legnagyobb eltérés az egységes működési elvek és az igazságos vezetés tekintetében tapasztalható, vagyis ezek képezik a legfontosabb megtartó erőt. Szintén a munkahely melletti kitartásra ösztönöz a kiszámíthatóság és a közös döntések. Úgy tűnik, az egységesség, a stabilitás és a kiszámíthatóság mozzanatai dominálnak a vonzó intézményi légkörben. A pályán tartás három legfontosabb támogatója az ösztönző légkör, az egészséges keresztény szemlélet és az igazságos vezetés.

A lelkiség fontos célképző és hitelesítő funkciója a vezetés mellett a tantestület összetételének is használ, a vallásosság nemcsak egyéni, hanem testületi szinten is befolyásolja a tantestület tagjainak pályaretencióját. Azoknak az intézményeknek erősebb a munkahelyen és pályán tartó ereje, ahol többségben vannak a közösségi vallásgyakorló tanárok.

7. ábra



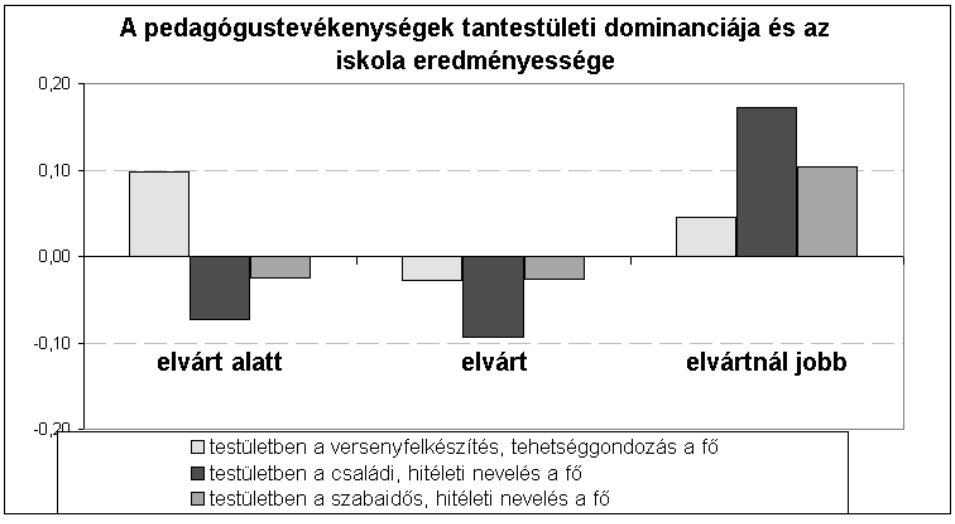
Forrás: Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

4. A PEDAGÓGUSOK SZEREPE AZ ISKOLÁK EREDMÉNYESSÉGÉBEN

Az elemzés során arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy milyen tulajdonságokkal bírnak azok az iskolák, amelyekben az átlagnál eredményesebb munka folyik. Azonban az iskolák diáktársadalmának sokszínűsége és a különböző háttérből érkező tanulók kapcsán megfogalmazott reális célkitűzések eltérései miatt ebben a közegben is nehéz meghatározni az eredményesség mutatóit. Az OKM adatok alapján két teljesítmény mutató (matematika és szövegértés kompetencia pontszám) a rendelkezésünkre állt, ezeket az iskola diákkompozíciójának mutatóival kontrolláltuk. Az iskola átlagos tesztpontszámait három harmadra osztottuk, így elkülönítettünk alsó, középső és felső teljesítmény-harmadba tartozó iskolákat, valamint a tanulók családi háttér indexe alapján alacsony, közepes és magas státusú tanulótársadalommal dolgozó intézményeket. Mivel a családi háttér, illetve iskola esetén a diákkompozícióban domináns státus erősen meghatározza a teljesítményeket, ezért azokra az iskolákra kívántunk koncentrálni, amelyek alacsonyabb társadalmi státusú diákkompozíció esetén legalább közepes, illetve a közepes státusú diákkompozíció esetén magas teljesítménypontot értek el. Ezeket az elvártnál jobban teljesítő iskolák közé soroltuk. A többi intézményt, melyek a diákkompozíciójukhoz képest alacsonyabb vagy annak megfelelő teljesítményt értek el, maximum elvárt teljesítményt kihozó intézmények kategóriájába soroltuk.

Ennek fényében megvizsgáltuk a pedagógusok individuális és testületi vonásait, legyen az humán, vallási vagy társadalmi tőke. Az alacsonyabb státus mellett jobb teljesítményt nyújtó iskolák tantestületeiben többségben vannak azok a pedagógusok, akik a pályán akarnak maradni. Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok extrakurrikuláris aktivitástípusai közül melyik hat jótékonyan az elvártnál jobb teljesítményre. Azt tapasztaltuk, hogy a kizárólag a tanulmányi jellegű kiegészítő tevékenységekre (versenyfelkészítés, tehetséggondozás) koncentráló extrakurrikulum nem képes az elvártnál jobb teljesítményre ösztönözni. A háromfajta extrakurrikuláris tevékenységet örvöző tantestületi munka az, amelynek eredménye a tanulók társadalmi kompozíciója alapján elvárhatónál jobb teljesítmény. Ennek húzóerejét az iskola körüli intergenerációs kapcsolatháló erősítése, a szülők orientálása, valamint a diákok hitéleti kibontakozását és értékorientációit, munkamoráljukat finomító tevékenységek képezik, s csak ezek mellett van értelme a szűkebben oktatási célú extrakurrikuláris tevékenységek felkínálásának.

8. ábra



Forrás: Szerzetesrendi iskolák pedagógusai 2015

Megvizsgáltuk a tanulókat az elvártnál jobb teljesítményhez juttatni képes intézmények munkahelyi jellemzőit. E testületek legmarkánsabb tulajdonságai az egészséges keresztény szemlélet, a pedagógiai módszertan folyamatos frissítésének fontosságáról való meggyőződés valamint a kollegialitás, a kölcsönös munkatársi törődés voltak. Az eredmények többváltozós modellekben való elemzése még előttünk van, de egyértelműen megállapítható, hogy az erőforrásokat tantestületi társadalmi tőke néven érdemes összefoglalni.

5. A PEDAGÓGUSVIZSGÁLAT TANULSÁGAI

Tanulmányunkban elsősorban a pedagógusok, tanárok tőkeforrásait vizsgáltuk, ahol lehetőségünk volt rá, szektorközi és szektoron belüli összehasonlításban. Megállapítottuk, hogy a szerzetesrendi iskolák pedagógusai humán tőke tekintetében előnyös helyzetben vannak, kiegyensúlyozottabb a tantestületekben a nemek aránya, vannak fiatalok és tapasztaltabbak is, s képzettségük színvonala az átlagtól magasabb. A pedagógusok humán tőkéje tekintetében regionálisan és a diákkompozíció szerint is jelen vannak a más szektorokban is tapasztalható eltérések. A pedagógusok szektorközi összehasonlításban vallási, spirituális tőketekintetében kimagasló erőforrásokra támaszkodnak. A társadalmi tőkeforrásokat intergenerációs (az extrakurrikuláris oktató- és nevelő tevékenység) és intragenerációs (a tantestület problémás nevelési területeken megalkotott konszenzusa) típusokra bontottuk, s elsősorban az ezekkel való rendelkezést vizsgáltuk, valamint áttekintettük ezek eredményességre gyakorolt hatását is. A társadalmi tőkeforrások közül ki kell emelnünk a közös tantestületi tőkeforrásokat, melyek a legintenzívebb hatást gyakorolják a többi között. Az iskolákat három csoportba soroltuk a diákkompozíció és teszteredményeik szerint, majd megvizsgáltuk, hogy melyek azok az intézmények, amelyek az elvártnál rosszabbul vagy jobban teljesíthetnének. Az elvártnál magasabb teljesítményt nyújtó iskolák tantestületeit a konszenzus és a kollegialitás jellemzi, többdimenziós nevelőmunkát céloznak meg, valamint erősebben kötődnek pedagógus hivatásukhoz.

HIVATKOZÁSOK

Bacskai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. Magyar Pedagógia 108. 1. 359-378.

Bacskai Katinka (2012): Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári Mónika, Nagy Gábor Dánial (szerk.) Vallás a keresztény társadalom után. Szeged: Belvedere Meridionale, 253-270.

Bacskai Katinka (2015): Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok. Szeged: Belvedere Meridionale

Bryk, Anthony – Schneider, Barbara 2002. Trust in Schools: a core resource for Improvement. New York: Rusell Sage Foundation

Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor 2015. Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma

Finke, Roger 2003. Spiritual Capital: Definitions, Applications, and New Frontiers. http://www.metanexus.net/spiritual_capital/pdf/finke.pdf

Hargreaves, Andy & Fullan, Micheal (2012): Professional capital: Transforming teaching in every school. NewYork: Teachers College Press.

Iannaccone Laurence R. 1998. Introduction to the Economics of Religion. Journal of Economic Literature 36. 1465–1496.

Leana, Carrie – Frits, Pil (2006): Social Capital and Organizational Performance: Evidence
from Urban Public Schools, Organization Science 17: 1-14.

Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat

Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. Educatio 3.14. 534-553. ó Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. Educatio 19.1.48-61.

Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum

Pusztai Gabriella (2013) Expansion, Systematization and Social Commitment of Church-run Education in Hungary. Hungarian Educational Research Journal 2.4. 1-15.

Pusztai Gabriella (2015): Retenció és pályaszocializáció: Az állami és a felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In: Pusztai Gabriella, Morvai Laura (szerk.) Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Budapest-Nagyvárad: UMK-Partium Press, 98-117.

Pusztai Gabriella – Bacskai Katinka (2015): A PISA és a fenntartói sokszínűség. Educatio 24. 2. 39-49.

Pusztai Gabriella – Morvai Laura (2015): Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Budapest-Nagyvárad: UMK-Partium Press

ABSTRACT

The increasing prooportion of denominational schoolsector in Hungarian schoolsystem raises the question: who is teaching recenty in these schools, how can we characterize their social composition and their professional views. How they differ from teachers of other sectors. This study aims to contribute to anaisis of denominational schools and the role of teachers played in their achievement. This paper based on the survey resaerch which was conducted in the summer of 2015. We gathered data of 806 teachers interviewed in 36 schools. In this analysis, we investigated the human, spiritual and social capital of teachers. We looked an answer to the question, what are the factors for successful teaching. We compared the recent data with TELEMACHUS 2014 data, which contain multiple sectors research results.

Prof. Dr. Pusztai Gabriella
egyetemi tanár
Debreceni Egyetem
pusztai.gabriella@arts.unideb.h

VI. A TANULÁS ÚJ ÚTJAI

Benke Magdolna

SZAKKÉPZÉSSEL KAPCSOLATOS RÉGI ÉS ÚJ PARTNERSÉGEK A 21. SZÁZADBAN

NEW AND OLD PARTNERSHIPS TARGETING VET IN THE 21ST CENTURY

ABSZTRAKT

Az új típusú munkaszervezetek és munkaszerződések változó világa a munkaadók és a munkavállalók közötti partnerség kérdését szélesebb összefüggésben veti föl. A döntéshozó politikusok gyakran a partnerségek új formái felé fordulnak és a munka világával, így a szakképzéssel kapcsolatos kérdések tekintetében az érdekeltek szélesebb körét igyekeznek bekapcsolni a partnerségbe. A kutatás indításakor feltételeztem, hogy a partnerségek új formái és az új szereplők azokban az országokban lehetnek sikeresebbek, ahol a tradicionális partnerség formái jól működnek és politikailag támogatottak. Tanulmányom egy része a szakképzéssel kapcsolatos változó partnerségek szakirodalmi áttekintésén alapul. Írásom másik része egy internetes on-line kérdőíves felmérés másodelemzésén nyugszik, amely egy szakképzéshez kötődő korábbi civil szervezet, a Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) tagjaira irányult. A felmérés célja az volt, hogy megvizsgáljuk, miként vélekednek az MSZT volt tagjai a szakképzés területén a partnerség hatékonyságáról, az egyes érdekképviseleti csoportok szerepéről és a partnerség erősségéről. A szakirodalmi áttekintés alapján a kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a fő feszültségek talán inkább a hagyományos szociális partnerek között és nem az új partnerek körül húzódnak. Az MSZT szakértői nagyon fontosnak ítélik a szakképzésben a partnerség fejlesztését a helyi közösségek szintjén és határozott véleményük, hogy szeretnének részt venni a szakképzéssel kapcsolatban egy széleskörű döntéshozói folyamatban. A jövőben a kérdőíves felmérés megismétlését tervezem a hazai szakképzési szakértőknek egy tágabb körében.

1. BEVEZETÉS

Tanulmányom egy 2014 végén kezdődő kutatáson alapul, amelynek az volt a célja, hogy megvizsgáljam a szociális partnereknek a szakképzés irányításában és fejlesztésében betöltött szerepét elsősorban európai kitekintéssel, annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, mennyiben tekinthetők a szakképzéssel kapcsolatos partnerségek „új szociális partnerségeknek" a Koppenhága Központ (The Copenhagen Centre, TCC) (Nelson és Zadek, 2000) koncepciója értelmében. A fő kutatási kérdések arra irányultak, hogy megtudjuk, kik az új szereplői a szakképzésre irányuló szociális partnerségnek, mi az ő sajátos szerepük, illetve hogy miképp tudnak együttműködni a régi és az új szereplők a legjobb eredmények elérése érdekében a szakképzés ama területein, ahol a szociális partnerek hagyományosan jelentős szerepet töltöttek be korábban. Hipotézisem szerint azokban az országokban találkozunk a szakképzés tekintetében az újtípusú partnerségek hatékony alkalmazásával, ahol erősek a hagyományos szociális partnerek. Ugyanakkor a hatalom erős központosítása feltehetően nem biztosít támogató környezetet az új partnerek számára, azok kivételével, akiket a központi kormányzatok hívtak életre.

2. FOGALMI ÉS ELMÉLETI KERET

A munkaadók és a munkavállalók szakképzéssel kapcsolatos érdekeit, érdekütközéseit számos különféle tényező befolyásolhatja, a gazdasági válságoktól kezdve az új technológiák és az új termékek bevezetésekor fellépő új jártasságok és képesítések igényének követelményéig. A felbukkanó érdekkülönbségek felszámolása a párbeszéd és az érdekek harmonizálásának eszközeit igénylik. A szociális partnerek hagyományosan kulcs szerepet játszanak ebben a folymatban. Mivel számos nagyvállalat, köztük sok multunacionális vállalat megtiltja dolgozói számára a szakszervezetekben és az üzemi tanácsokban való részvételt, ill. bünteti, ha ilyet tapasztal, ezért széleskörűen megoldatlan kérdésnek tekinthető, hogy miképp lehetne biztosítani a munkavállalók számára az érdekképviseletet ezekben a vállalatokban.
Míg 1970-ben az OECD országokban a munkaerő 33 %-a volt tagja valamely szakszervezetnek, addig 2008-ra ez az érték 18%-ra csökkent (Visser 2009, idézi Afonso 2013:32). Az Európai Unió országaiban a szakszervezeti tagok száma 2000 és 2008 között 46 millióról 43 millióra cssökkent, miközben a nem-szervezett munkavállalók száma 120 millióról 140 millióra nőtt (DG Employment and Social Affairs 2010:25, idézi Afonso 2013:32).
A szociális partnerség intézményét összefüggésbe hozták az „alacsony feszültségű politikával", amit Peter Katzenstein úgy jellemzett, mint „viszonylag unalmas és kiszámítható politikát" (Katzenstein 1985:32, 87). Katzenstein a szociális partnerség ideológiáját a demokratikus társulások fő jellemzőjének tekinti, a gazdaság és a szakszervezetek részvételével, és a nemzeti politikákban való kifejeződéssel. Mivel ez

az ideológia áthatja a korporatista társadalmak mindennapjait, mérsékelni tudja az osztálykülönbségekből fakadó konfliktusokat a gazdaság és a szakszervezetek között (Katzenstein 1985). Katzenstein szerint demokratikus korporatizmusról akkor beszélhetünk, ha az állam vagy egy szervezet irányítását egy nagy érdekcsoport végzi, s a központosított érdekcsoportok mellett csúcs-szervezetek alakulnak ki (Katzenstein 1985). Katzenstein fenti tézisének érvényességét a későbbi évtizedekre vonatkozóan vizsgálva figyelembe kell venni, hogy a gazdaság nemzetköziesedett, aminek következében sem a nagy, sem a kisebb államok „nem rendelkeznek egy meghatározó hazai gazdasági osztállyal, amivel meg lehetne állapodni" (Keating – Harvey 2013:7). Mivel a tőke egyre mobilabbá válik, a befektetők könnyen fel tudják adni a társadalmi kompromisszumokat és tovább tudnak állni egy másik országba. Az utolsó évtizedekben a szakszervezetek mind tagjaik száma, mind pedig befolyásuk tekintetében hanyatlottak. Ezáltal nyilvánvaló módon az a korporatizmus, amely az 1990-es években - egyebek mellett például – a "szociális partnerség" formájában visszatért, eltér a korábbi korporatizmustól, kereteiben és tartalmában is. Az új korporatizmusban a piac szerepe erősödött, az újraelosztás pedig gyengült a korábbihoz képest. A tárgyalások eredményeként a korábbi "átfogó és kötelező, az egész politikai spektrumra vonatkozó ajánlások helyett korlátozottabb megállapodások születnek." Ez az új szociális partnerség magában foglalja a korábban mellőzött szociális csoportokat és a környezetvédelmi érdekeket is. Ugyanakkor több kutató úgy véli, hogy a partnerség kiterjesztése újabb csoportokra csökkentheti a partnerség hatékonyságát. Fennáll a veszélye annak is, hogy magáncsoportokra úgy tekinthetnek, mint speciális érdekcsoportokra, s érdekelt feleknek, szociális partnereknek vagy a civil társadalom tagjainak tekinthetik őket. Egyes kutatói hangok szerint „erős kormányzás nélkül a társadalmi partnerség a magánérdekek közvetítőinek puszta eszközévé válhat és előnyben részesítheti a fennálló hatalom birtokosait. A kormányzati tervezés ezért döntő fontosságú" (Keating – Harvey 2013:7, 8, 8-9).

A szakirodalomban a szociális partnereknek nincs egzakt és szigorú meghatározása. A fogalom használata két csoportra osztható. A hagyományosabb definíció a kormányzat, a munkaadók és a munkavállalók érdekképviseletére utal. A másik, tágabb definíció magában foglalja a különböző közösségi csoportok és szervezetek képviselőit a civil társadalomból is, ezáltal a foglalkoztatáson kívül más társadalmi témákat is beemel a szociális partnerség hatókörébe. Egy felmérés szerint minél magasabb arányt képviselnek a civilek a szociális partnerek között, annál nagyobb arányú a részvételük a foglalkoztatásban és a képzésben (Scottish Executive 2002).

A hosszútávú társadalmi-gazdasági változások hatására a kollektív szervezetek bonyolultabbá válnak: a hagyományos iparosítás visszaszorulása, a fehér-galléros, atipikus munkakörök és a részmunkaidős foglalkoztatás megjelenése, a magánszolgáltatások arányának növekedése változást idéz elő, elmozdulást a kollektivizmustól az individualizmus felé (Ebbinghaus 2002: 5). Az egyre gyorsuló gazdasági és környezeti változások gyorsabb és gyorsabb válaszokat követelnek a vállalatoktól. A szervezeti hierarchia csökkenésével a felelősség sok esetben a munkaszervezetek alacsonyabb szintjére helyeződik. Számos vállalat esetében a lapos

munkaszervezetek megjelenése és a dolgozók felhatalmazása jelenti a választ a munka világában felbukkanó új és rendkívül gyors kihívásokra (Bakacsi 1994). A stratégiai emberi erőforrásfejlesztés (SEEF) elmélete szerint a lapos munkaszervezetek olyan feltételeket biztosítanak a munkavállalók számára, hogy okafogyottá válik szakszervezetekbe való tömörülésük. A SEEF képviselői szerint a lapos munkaszervezetekben dolgozó munkavállalóknak lehetőségük van érdekeiket közvetlenül képviselni a vezetés előtt, ezért nincs szükségük speciális érdekvédelmi intézményekre a munkaadókkal szemben.

A munka világának változó környezete hatására érthető módon a szociális partnerség új formái és forrásai jelentek meg az utolsó évtizedekben. O'Donnell az írországi politikai folyamatok hatására a szociális partnerség új értelmezését vázolja fel. A „szociális partner" új értelmezése a struktúra helyett a folyamatot, az erő helyett pedig az információt emeli ki (O'Donnell 2001:7). Amíg a hagyományos szociális partner fő erőforrása az alkufolyamat volt, addig a modern szociális partner fő erőforrását az információ jelenti. Az alkufolyamat régi formáinak helyébe új formák jelentek meg, mint az elemzés, a párbeszéd és a kölcsönös megértés. Az „új szociális partner" egy szereplő, nem csupán egy hang. „A mobilizálás, szervezés, közvetítés és problémamegoldás lehetnek a hatékony szociális partner főbb jellemzői" (O'Donnell 2001, p.9). Ebben az értelmezésben a szociális partnerségre úgy lehet tekinteni, mint a közvetlen részvételi demokrácia egyik eszközére.

A Koppenhágai Központ (TCC) dokumentuma, az „Új Szociális Partnerség" következő alapelveit határozza meg, úgymint társadalmi célok, innováció, több választókerület, önkéntesség, kölcsönös előnyök és közös beruházások, alkímiai hatás (Nelson – Zadek 2000). Ezek az új partnerségek mind helyi szinten, mind európai és nemzeti szinteken jelentős forrását képezik az innovációnak. "Sok egyént és szervezetet foglalnak magukba Európa-szerte, amelyek a kulturális sokszínűség és a társadalmi-gazdasági problémák és lehetőségek széles körét fedik le" (Nelson – Zadek 2000:5). Az új szociális partnerségnek egy fontos jellemzője, hogy olyan esetekben is hatékony lehet, amikor a hagyományos, egy ágazatra irányuló megközelítések nem hatékonyak vagy nem adakvátak. Egy további lényeges jellemzője az új szociális partnerségnek, hogy keretében a hagyományos partnerek, a munkaadói és a munkavállalói érdekképviseletek nem jutnak feltétlenül és minden esetben szerephez. Sok új partnerkapcsolat fejlesztése alulról felfelé építkezik. Ezek az új partneri kapcsolatok új szereplőket vonnak be és aktivizálnak, pl. egyéni cégeket, közösségi szervezeteket és szociális vállalkozókat.

Az új partnerségek egyik fő előnye, hogy segítenek megtanulni, hogyan kell újszerű megközelítéseket kidolgozni arra vonatkozóan, hogy hogyan kell együtt dolgozni különböző emberekkel és szervezetekkel, és hogyan lehet szinergiát építeni a különböző kultúrákból, hálózatokból és kompetenciákból. Ez az alkímia-hatás teszi ezeket a partnerségeket többé, mint a részek egyszerű összege, és hatékonnyá azáltal, hogy a közös társadalmi célok mellett valamennyi érintett egyéni érdekére is fókuszál. A Koppenhágai Központ meghatározása szerint az új társadalmi partnerséget olyan emberek és szervezetek alkotják, akik közös társadalmi célok kezelése érdekében

vesznek részt az önkéntes, kölcsönösen előnyös, innovatív kapcsolatokban, erőforrásaik és szakértelmük ötvözésével. A TCC dokumentum azt is hangsúlyozza, hogy az új modellben "…a hagyományos hatalmi hierarchiákat összetettebb, több relációs erőviszonyok váltják fel, ahol a polgárok és a vállalatok aktív szerepet játszanak a társadalmi-gazdasági változások alakításában és a problémák kezelésében, amelyek korábban kizárólagosan a kormány felelőssége alá tartoztak" (Nelson – Zadek 2000:7). A fentieken kívül Nyhan (Nyhan 2007), Billett (Billett – Seddon 2004), Ennals (Ennals 2002) és McQuaid (McQuaid 2000) munkái jelentős mértékben hozzájárultak a szakképzéssel kapcsolatos partnerségek elméletének tanulmányozásához.

3. MÓDSZEREK ÉS EMPIRIKUS ALAPOK

Írásom egy része a szakirodalom áttekintésén alapul. A kutatás indításakor úgy terveztem, hogy azokra az írásokra koncentrálok, amelyek a szociális partnereknek a szakképzésben betöltött szerepét értékelik. Mivel a párbeszéd és a szociális partnerség, különösen a szakszervezetek szerepének vizsgálata számos országban még mindig érzékeny téma, eredeti kutatási tervem az volt, hogy a fejlettebb európai országokban készült esettanulmányokat elemzem, és azokon keresztül vizsgálom a szociális partnereknek a szerepét a szakképzéshez kapcsolódó fejlesztési projektekben. Ugyanakkor menet közben rá kellett jönnöm, hogy igen nehéz rábukkanni és hozzáférni angol nyelvű ország-tanulmányokhoz, riportokhoz, mivel azok a dokumentumok, amelyeket kerestem, mindenhol belső anyagnak számítanak, és általában az adott ország nyelvén íródnak. Ezért módosítanom kellett eredeti kutatási tervemen, és az irodalomban végül az angol nyelvű értékelő és összefoglaló munkákra koncentráltam, elsősorban európai vonatkozásban.

Írásom másik része egy 2014 januárjában készített on-line kérdőíves felmérés másodelemzésén alapul, amely egy korábbi civil szervezet, a Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) tagjait (596 fő) célozta meg. Az MSZT többségében a szakképzés területén dolgozó iskolaigazgatókat, tanárokat és szakértőket tömörített soraiba. Az on-line felmérés során a válaszadási arány 25%-os volt. A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük, mit gondolnak az MSZT tagjai a partnerség hatékonyságáról, az egyes érdekcsoportok szerepéről és a szakképzéssel kapcsolatban a partnerség erejéről. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott (többválaszos és skálás), kötelező válaszok nélkül, a teljes anonimitás biztosításával. A kérdőív egyik fejezete a hazai szakképzési rendszer főbb feszültségeit, a másik pedig az egyes érdekcsoportoknak a szakképzésben betöltött szerepét vizsgálta. A kérdőív fő kérdései a párbeszéd és a partnerség hatékonyságára, a hatalomközpontosítás megítélésére, az érdekegyeztető tárgyalások értékelésére, a szakképzéssel kapcsolatos problémák megvitatására és a különböző érdekcsoportok megjelenítésére alkalmas fórumok értékelésére, az egyes érdekcsoportoknak a szakképzés fejlesztésében betöltött katalizátor szerepére és erejére irányult. A témában hasonló felmérés korábban nem készült Magyarországon.

4. EREDMÉNYEK

Egyértelmű, hogy az újtípusú munkaszervezetek és az újfajta munkavállalói szerződések új dimenzióban és szélesebb értelemben vetik fel a munkaadók, a munkavállalók és az állam közötti partnerség kérdését. A demokrácia szintjének növelése iránti társadalmi igény ugyancsak új partnerségi formákat és új szereplőket igényel a különböző társadalmi csoportok érdekeinek képviseletére. Európában és a világban máshol is a politikai döntéshozók a partnerségek új formáját keresik, és az érdekelt felek minél szélesebb csoportjait igyekeznek bevonni a munka világával, azon belül a szakképzéssel kapcsolatos politikák tervezésébe és terjesztésébe.

A szakirodalom áttekintésének eredményeként kiemelnék néhány elgondolkodtató megállapítást. Egy ausztrál kutatás felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a kisvállalkozások adják az összes kis- és kis –és közepes méretű vállalkozások 99.7 %-át és ők foglalkoztatják a világ dolgozóinak 75%-át (UNESCO 2005, Annex 2:5, idézi Plane 2007:2). Ugyanakkor, annak ellenére, hogy a kisvállalkozások alkalmazottjai, mint érdekcsoport kulcs-szerepet töltenek be a munkaerőpiacon, gyakran kizárják őket a társadalmi partnerségi vitákból, megfosztják őket a vita lehetőségétől. Egy szakpolitikai dokumentum szerint az ő szerepüket regionális szinten a közösségekhez és a fenntartható fejlődéshez kapcsolódóan újra meg kell határozni (Victorian Government Parliamentary Paper 2005:6, idézi Plane 2007:2). Komoly kihívást jelent a gyakorlatban annak megoldása, hogy miként támogassák a kisvállalkozások bevonását a szociális partnerségbe, s hogy milyen módon lehet csatlakoztatni a szociális partnerséget a kisebb vállalkozások esetében helyi szinteken. A jövő feladatát képezi az is, hogy megtalálják a megfelelő egyensúlyt a vállalati közösségi részvételre a szakképzésben.

A szociális párbeszéd kritikus a szakképzés sikerét illetően mind a bevezető képzés, mind pedig a folyamatos szakképzést illetően, „különösképp azokon a területeken, ahol a szociális partnereket bevonják a képzési szükségletek, a tananyagok és a képzés tartalmának meghatározásába (Finlay – Niven 1996, idézi Stringfellow – Winterton 2005:140). Szakképzési modelleket elemezve egy CEDEFOP tanulmány rámutat, hogy a „társadalmi demokrácia” szakképzési modell demokratikus részvételen és szociális partnerségen alapul. A szakképzés területén a társadalmi befogadás tekintetében a szocializáció különösen fontos. „A társadalmi kohézió érdekében az aktív állampolgárként történő szocializáció meghatározó jelentőségű a demokratizálódás szempontjából" (Preston – Green 2008:70). A szociális partnereknek a szakképzésben betöltött szerepét vizsgálva Winterton rámutat, hogy a szociális partnerek bevonása kiterjedtebb az olyan országokban, ahol a szakképzés középpontjában a munkahely áll, mint azokban, ahol a szakképzés középpontjába az iskolát helyezik" (Winterton 2007:294).

A munka kezdetekor feltételeztem, hogy a partnerség új formái és az új szereplők azokban az országokban lehetnek sikeresebbek, ahol a partnerség hagyományos formái sikeresek és politikailag támogatottak. Kevésbé demokratikus országokban a partnerség nem-hagyományos formáinak korlátozott szerepük van az érdekek képviseletében és egyeztetésében. Ezekben az országokban a civil szervezetek sok esetben gyengék és néhányukat a központi hatalom befolyásolja. Egy tanulmány szerint, amely az OECD LEED programot tizenegy országban vizsgálta (Bulgária, Kanada, Horvátország, Dánia, Görögország, Olaszország, Új-Zéland, Lengyelország, Portugália, Románia és az USA), „számos országban az együttműködés csak formális szinten van jelen, amely nem eredményezte az együttműködést célzó stratégiák valódi politikai integrációját" (Froy –Giguère 2010, idézi Campbell 2012:55).

Viszonylag friss politikai esemény, hogy az Európa Tanács fel akarja emelni a szakoktatás és szakképzés helyzetét, és a jövőben nagyobb súlyt kíván helyezni arra, hogy a szakképzés alkalmazkodjon a helyi igényekhez. A tervek szerint a helyi szintű szakképzési tanácsokban, mint érdekelt feleknek, képviseltetniük kell magukat legalább az általános és szakképző iskoláknak és főiskoláknak, a szociális partnereknek, az iparkamaráknak, a foglalkoztatási szolgálatoknak és a helyi hatóságoknak (Council of Europe 2014:1-2).

A hazai on-line kérdőíves felmérés arról győzött meg bennünket, hogy a szakképzési kérdésekkel kapcsolatos párbeszéd és partnerség igénye magas szinten van jelen a megkérdezett szakértői körben, oly módon, hogy a válaszadók jelentős hányada aktívan részt is vállalna abban. A többség úgy véli, hogy a széleskörű párbeszéd és partnerség ma fontosabb, mint 20 évvel ezelőtt volt. A válaszadók igen kritikusan foglalnak állást a párbeszéd és a partnerség mai színvonalát illetően. A megkérdezettek a regionális intézményeket (a központi hatalom irányítása alatt állnak) tekintik a legerősebbnek a szakképzéssel kapcsolatos döntések meghozatalát tekintve (a felmérést részletesen ld. Benke 2015). Ugyanakkor emlékezünk egy korábbi kutatásra, amely azt az érdekes eredményt jelezte, hogy a tanárok tekintették legkompetensebbnek magukat annak meghatározásában, hogy milyen szakképesítésekre kell felkészíteni a tanulókat az iskolában (Benke 2010:87).

A kutatás során tanulmányozott összegző és értékelő munkák alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a partnerség kérdésében napjainkban a fő feszültségek feltehetően nem az új partnerek körül, hanem a hagyományos szociális partnerek között húzódnak. Úgy tűnik, nem irányul túl sok figyelem a szakirodalomban a jelenlegi vagy a potenciális új szociális partnerekre. Néhány ígéretes kutatás azonban megerősítette a téma fontosságát, a szakképzés vonatkozásában az új partnerségek szerepének jelentőségét. A hazai on-line felmérés adatainak SPSS feldolgozása nem mutatott ki egyértelmű szignifikáns kapcsolatot az egyes változók között. Mindenképp úgy tűnik, hogy további kutatásokra, elsősorban terepmunkára van szükség ahhoz, hogy ellenőrizzem kutatási hipotézisem helyességét. A kérdőíves felmérést illetően, keresem a lehetőségét annak, hogy megismételjem a felmérést a szakképzésben érintett szakértőknek egy szélesebb körében.

HIVATKOZÁSOK

Afonso, A. (2013). Social Concertation in Times of Austerity. European Integration and the Politics of Labour Market Reforms in Austria and Switzerland. Amsterdam University Press, Amsterdam

Benke, M. (2010). 'Towards Innovative Apprenticeship. The Evaluation of the Development of Integrated Regional Vocational Education and Training Centres in Hungary', in: *Re- discovering Apprenticeship'* (Eds.: Rauner, F./Smith, E.), Springer, p. 75 – 89.

Benke, M. (2015). Szakképzés III. – Helyi szint. In: Kozma, T. et al. *Tanuló régiók Magyarországon*. Centre for Higher Education R&D. Debrecen, 133-141. old.

Billett, S. & Seddon, T. (2004). Building community through social partnerships around vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training, 56*(1), 51-67. old.

Campbell, M. (2012). Skills for Prosperity? A Review of OECD and Partner Country Skill Strategies, *LLAKES Research Paper 39*, Institute of Education, University of London http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2012/12/39.-Mike-Campbell.pdf Accessed 28 January 2015.

Council of Europe, Parliamenty Assembly (2014). Raising the status of vocational education and training, Final version http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=21230&lang=en Accessed 02 February 2015

DG Employment and Social Affairs (2010). Industrial Relations in Europe. Report 2010. Brussels: European Commission.

Ebbinghaus, B. (2002). *Trade unions' changing role: membership erosion, organisational reform, and social partnership in Europe. EU Paper Series*, The European Union Center, University of Wisconsin — Madison; http://eucenter.wisc.edu/publications/ebbinghaus02.pdf Accessed 30 January 2015.

Ennals, R. (2002). *The Existing Policy Framework to Promote Modernisation of Work: Its Weaknesses.* Centre for Working Life Research, Kingston Business School, Kingston University.

Finlay, I. and Niven, S. (1996). 'Characteristics of effective vocational education and training policies: An international comparative perspective', *International Journal of Vocational Education and Training,* 4, 1: 5- 22. old.

Katzenstein, P. (1985). *Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe*, Ithaca: Cornell University Press

Keating, M. and Harvey, M. (2013). *The political economy of small states.* University of Aberdeen and Scottish Centre on Constitutional Change. http://www.uio.no/english/research/interfaculty-research-areas/democracy/news-and- events/events/conferences/2014/workshops/the-political-economy-of-small-states-(9-12- 13.pdf) Accessed 25 June 2015.

McQuaid, R.W. (2000), "The Theory of Partnerships - Why have Partnerships", in: S.P. Osborne (ed.), *Managing public-private partnerships for public services: an international perspective* (Routledge, London) 9-35. old.

Nelson, J. and Zadek, S. (2000). PARTNERSHIP ALCHEMY. *New Social Partnerships in Europe.* (TCC), http://www.zadek.net/wp-content/uploads/2011/04/Copenhagen- Centre_Partnership_Alchemy_New-Social-Partnerships-in-Europe_2000.pdf Accessed 1 February 2015.

Nyhan, B. (2007). Building learning regions for innovation in Europe: a challenge for education and training. In: Gustavsen, B. – Nyhan, B. – Ennals, R. (eds): *Learning together for local innovation: promoting learning regions.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, (Cedefop Reference series: 68) pp.16-45.

O'Donnell, R. (2001). TOWARDS POST-CORPORATIST CONCERTATION IN EUROPE? in: Helen Wallace (ed.): *Towards Post-Corporatist Concertation in Europe?* Basingstoke: Palgrave, 305-22. http://www.nesc.ie/assets/files/downloads/Towards-Post-Corporatist-Concertation-In- Europe-in-H.-Wallace-ed.pdf Accessed 10 July 2015.

Plane, K. (2007). Changing notions of 'partnership'? Changing policy and practices? 'Evolving understanding of 'social partnerships' between small businesses, VET and one regional community.' AVETRA Conference Paper. Evolution Revolution or status quo? The new context for VET. http://avetra.org.au/documents/16-Plane.pdf Accessed 28 July 2015.

Preston, J. and Green, A. (2008). The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. In: CEDEFOP (ed.) *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Volume 1.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Scottish Executive Social Research (2002). Partnership Working: Models and Experiences of Social Partnership in Devolved Regions of Europe, Office of the Chief Researcher. www.scotland.gov.uk/socialresearch Accessed 07 July 2015.

Spöttl, G. and Windelband, L. (2013). Innovations in Vocational Education and Training – a Successful Paradigm Shift within the Dual System in Germany. Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, *ITB-Forschungsberichte 52/2013* http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103099-1.pdf Accessed 25 July 2015.

Stringfellow, E. and Winterton, J. (20005). Social Dialogue over Vocational Education and Training in Europe. Groupe ESC Toulouse (Toulouse Business School), France, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492265.pdf Accessed 12 July 2015.

Visser, J. (2009). ICTWSS: Database on Institutional Characteristics of Trade Unions, Wage Setting, State Intervention and Social Pacts in 34 Countries Between

1960 and 2007. Amsterdam: Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies.

Winterton, J. (2007). Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments, in: *European Journal of Industrial Relations, SAGE, Volume 13 Number 3.* 281– 300, http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/22284/ssoar-eurjindrel-2007-3-winterton-building_social_dialogue_over_training.pdf?sequence=1 Accessed 21 July 2015.

ABSTRACT

In the changing world of work new forms of work-organisations and new types of work-contracts raises the question of partnership between employers and employees in a broader sense. Policy makers are turning to new forms of partnerships and seeking to include a wider range of stakeholders related to the issues around the world of work, among others on vocational education and training. One part of my paper is based on review of literature on the changing partnerships related to VET. Other part of my paper is based on the second analysis of an on-line survey which addressed the members of a former civil associaton connected to VET, the Hungarian Association of Vocational Education (MSZT). The purpose of the questionnaire was to measure how former members of MSZT feel about the efficiency of partnership, the role of each stakeholder group and the strength of the partnership regarding VET.

Benke Magdolna
kutató
CHERD-H
magdolna.benke@gmail.com

Kenyeres Attila Zoltán

A TELEVÍZIÓS ISMERETTERJESZTŐ CSATORNÁK SZEREPE A TANULÁSBAN – A DEBRECENI EGYETEM HALLGATÓINAK KÖRÉBEN ELVÉGZETT KUTATÁS TÜKRÉBEN

THE ROLE OF SCIENCE DOCUMENTARY SERIES IN THE EVERYDAY LEARNING – IN CASE OF A RESEARCH CONDUCTED AMONG STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF DEBRECEN

1. BEVEZETÉS

A kutatásban arra keressük a választ, milyen különbségek és hasonlóságok mutathatók ki a legnépszerűbb televíziós ismeretterjesztő csatornák nézettségében országos szinten, illetve debreceni egyetemisták egy csoportja között. Valamint azt, mennyire ösztönzi tanulásra a vizsgált egyetemistákat az ilyen műsorok megtekintése. A témaválasztás aktualitását három fő tényező indokolja: a kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a fiatal korosztály szabadidős aktivitásainak szignifikáns részét tölti ki a televíziózás. A programkínálatban országos szinten egyre több az ismeretterjesztő televíziós csatorna, amelyek potenciális lehetőséget kínálnak a szabadidőben történő tanulásra. A televíziós műsorok tanulásban betöltött szerepét egy 2006-os OTKA kutatás is kimutatta Magyarországon. Mind az országos szinten végzett ifjúsági kutatások (pl. Magyar Ifjúság), mind a Debrecenben, az egyetemisták körében lefolytatott tudományos vizsgálatok (pl. Campus-lét) azt igazolták, hogy a hallgatók jelentős időt töltenek a képernyő előtt. Arra vonatkozó vizsgálatok, amelyek kifejezetten az ismeretterjesztő televíziós csatornák nézettségét vizsgálták az egyetemisták körében, eddig nem léteztek. Ennek megfelelően összehasonlítás sem készült még arról milyen eltérések lehetnek az összlakosság és az egyetemisták szintjén ezen csatornák nézettségében, az ismeretterjesztő műsorok fogyasztását tekintve. Jelen dolgozatban egyrészt a Nielsen médiakutató cég tematikus ismeretterjesztő csatornákra vonatkozó országos nézettségi adatait használjuk fel, másrészt a Debreceni Egyetem 100 hallgatója körében végzett kérdőíves felmérés eredményeit. Az adatokat SPSS táblázatban rögzítettük, normális eloszlást, kereszttábla elemzést, valamint variancia analízist végeztünk. A 100 fős lekérdezés egy későbbi PhD dolgozat próbakutatása volt, így nem tekinthető reprezentatívnak, de bizonyos különbségek kimutatására mindenképp alkalmasnak tartjuk.

2. A TELEVÍZIÓZÁS AZ IDŐFELHASZNÁLÁSBAN

Ha az országos adatokat nézzük, akkor a Nielsen médiakutató 2015. első negyedévére vonatkozó felmérései szerint Magyarországon a 18 és 45 év közötti korosztály naponta átlagosan 4 óra 17 percet (257 perc) tölt a televízió előtt, ami minimális (4 perces) csökkenést mutat a 2014-es adathoz képest (Nielsen, 2015). Ez jelzi, hogy a hazai lakosság szabadidős aktivitásainak szignifikáns részét teszi ki a televíziózás. Ha napi 8 óra alvással és 8 óra munkával számolunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a szabadideje felét a tévé előtt tölti ez a korosztály. Szintén jelentős, de ennél kevesebb időt töltenek tévézéssel a 20-as éveik környékén járók. A 2012-es Magyar Ifjúság kutatás során 8.000 fős reprezentatív mintán vizsgálták a 15-29 év közötti fiatalok szabadidő eltöltési szokásait. Kitta a médiafogyasztásra szánt időt vizsgálva arra jutott, hogy 2008 és 2012 között nőtt a fiatalok televíziózásra fordított ideje mind hétvégén, mind hétköznap. Az adatok szerint a 20-29 év közötti fiatalok 2012-ben hétköznap átlagosan 120, hétvégén pedig átlag 207 percet töltöttek televízió nézéssel. Mind a két szám növekedés a 2008-as vizsgálat eredményeihez képest, a hétvégi adatok jelentős, 50 perces emelkedésről tanúskodnak (Kitta, 2013). Ez napi átlagban 144 perces tévézést jelent országosan a 20 és 29 éves korosztály között.

Az országos adatoktól eltérő értékeket mutatnak a helyi vizsgálatok a televíziózással töltött idő esetében. A kifejezetten a debreceni egyetemisták körében végzett, „A Campus-lét a Debreceni Egyetemen" című 2010-es kutatás 2384 hallgató önkitöltésen alapuló lekérdezésére épült. Az adatok azt mutatták, hogy a férfi hallgatók naponta átlagosan 76 percet tévéznek, míg a lányok 86 percet. Ezzel párhuzamosan jelentősen nőtt az internetezéssel töltött idő (Bocsi 2012). A Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ben végzett, csaknem ezer fő lekérdezésén alapuló kutatást. A vizsgálat a Partium területén tanuló, a végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatók körében történt. A megkérdezett hallgatók szabadidős tevékenységét a televíziózás vezette, 55 és fél százalékuk nyilatkozott úgy, hogy naponta néz tévét. A televíziózás átlagos időtartama a megkérdezett férfi hallgatók esetében naponta átlagosan 76 perc, míg a nők körében 77 perc volt. (Bocsi 2009). Németh a tanárszakos hallgatók körében végzett kutatása a Partiumban azt állapította meg, hogy a hallgatók 31,6 százaléka naponta fél-1 órát tévézik, további 19,4 százalékuk pedig naponta több órát nézi a televízió adásait (Németh 2013).

Az ismertetett adatokból tehát jól látható, hogy a televízió nézés jelentős szerepet játszik, mind az összlakosság, mind pedig az egyetemisták körében. Az adatokból azonban az is megfigyelhető, hogy az életkor csökkenésével egyre kevesebb a televíziózással töltött idő a szabadidős tevékenységek során, illetve az is elmondható, hogy a lakosság legképzettebb rétegét adó egyetemista csoport körében jóval alacsonyabb a televízió előtt töltött idő, mint a teljes lakosság körében mért átlag.

3. A TELEVÍZIÓ, MINT TANULÁSI ESZKÖZ

A televízió tanulásban betöltött szerepe régóta képezi kutatás tárgyát. Sándor szerint a különféle műsorok megtekintése révén bővül az emberek tudása, adatokat, műveket, tényeket ismernek meg. Hangsúlyozza, hogy még a szórakoztató műsorok, híradók nézése során is számos olyan ismeret rakódik le a befogadóban, amely a tudását növeli, ismeretanyagát gazdagítja. A média felhívja a figyelmet az új ismeretekre, organizáló, mozgósító funkciót tölt be, újabb forrásokhoz vezeti a nézőt. Sándor szerint ez az iskolán kívüli legfontosabb ismeretterjesztő feladata a tömegkommunikációnak, azon belül is a tévének (Sándor 1973). Vajda szerint a televízió rendkívüli erejű tanító- és ismeretterjesztő eszköz, amely ugyanolyan hatásfokkal taníthat meg hasznos és pozitív ismereteket, mint amilyennel agresszív tartalmakat (Vajda 1994). McQuail négy funkcióját különíti el a tömegmédiának, azon belül is a televíziónak: a szórakoztatást, a politikát, a reklámot és az oktatást. Megjegyzi, hogy manapság a legtöbb ember számára a tévé a legfőbb hír- és információforrás, ugyanakkor az oktatásban is releváns funkciót tölt be a gyerekeknek az iskolában, a felnőttek számára pedig otthon. McQuail szerint a média a köz felvilágosításában is nagy szerepet játszik, amennyiben támogatja az általános iskoláztatást, a könyvtárakat, a népiskolákat (McQuail 2003). Barbier és Lavenir ugyancsak az ismeretterjesztést tekinti a televízió egyik legfontosabb funkciójának a szórakoztatás és a tájékoztatás mellett. Ez a modell érvényesült a televíziózás klasszikus korszakában, amikor minden funkciónak differenciált műsorsáv volt fenntartva. Az 1990-es évektől azonban egyre inkább kommunikációs műsorfolyamokat (fluxus) transzmittál a televízió, amikor egy adás keretein belül látható zenés-táncos bejátszás, orvosi, tudományos, vagy kulturális ismeretterjesztés, telefonos vetélkedő, színdarab (Barbier – Lavenir 2004). Buckingham is azt hangsúlyozza, hogy a média eleve esszenciájánál fogva „oktató jellegű", ez a jelleg vonatkozik a híradó és a Discovery Channel műsoraira, vagy akár a Jerry Springer Show-ra és a Pokémon rajzfilmre. A médiakultúrák, amelyek a média mindennapos használatának, a jelentésképzésnek és a médiát körülvevő dialógusnak a kultúrái, minden esetben tanulási kultúrák is (Buckingham, 2005). Nagy a televízió szórakoztató és informáló funkciója mellett kiemeli az ismeretterjesztő funkciót. A szerző a tömegmédiát generálisan is a közművelődés részének tekinti, amely alkalmas a műveltség terjesztésére, idegen nyelvek oktatására, gyakoroltatására, a motiválásra. Kiemelt funkciót tulajdonít a kifejezetten ismeretterjesztéssel foglalkozó csatornáknak, mint a National Geographic Channel, a Spektrum TV, vagy a Discovery Channel. Szerinte a rádió és a televízió csaknem minden műsora ismeretterjesztő funkciót is betölt, függetlenül azok műfajától. Kiemeli, hogy a film kultúraterjesztő eszközként is relevanciával bír, hiszen nagy tömegekhez jut el. Megemlíti, hogy a játékfilmeken kívül fontos funkciót töltenek be a közművelődésben a kulturális-, oktató-, a híradó-, és dokumentumfilmek, valamint a bábfilmek is (Nagy 2005).

A magyar felnőttek televízióból történő tanulási szokásait a Forray és Juhász vezetésével zajlott „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós

elköteleződés”című kutatás is vizsgálta. Az OTKA által finanszírozott tudományos vizsgálat 2006 és 2008 között zajlott. Ennek során egy Internetre épülő országos kérdőíves felméréssel 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló tanulással kapcsolatos szokásait és experimentációit vizsgálták. A felmérésben részt vettek 17 százaléka úgy nyilatkozott, hogy leginkább a TV segítségével végzett önálló tanulást. 54 százalékuk pedig többé-kevésbé szerzett ismereteket tévéműsorokból, így összességében elmondható, hogy a kutatásban részt vettek csaknem 70 százaléka variábilis mértékben, de tanulási eszköznek tartotta a televíziót (Forray – Juhász 2009). Ennek szerepe azért is fontos, mert ma Magyarországon jelenleg legalább 30 féle ismeretterjesztő televíziós csatorna kínálja műsorait a legnagyobb internetes műsorújság, a port.hu szerint.

4. A KUTATÁS ÉS HIPOTÉZISEK

A vizsgálódás során egyrészt a Nielsen által rendelkezésünkre bocsátott, a 2014-es évre vonatkozó nézettségi adatokat használtuk fel, amelyekért ezúton is köszönetet mondunk. Másrészt a szerző tervezett PhD disszertációjához végzett próbakutatás képezte az elemzés alapját. A kérdőívet a 2012/2013-as tanév során a Debreceni Egyetem 100 hallgatója töltötte ki, két kurzus keretében. Az egyik kurzus andragógia szakosoknak szólt, a másikat pedig az egyetem bármely hallgatója felvehette. Ennek megfelelően a kitöltők többsége az egyetem andragógia szakának tanulója volt. A megkérdezettek 79 százaléka nő, 21 százaléka férfi volt. A kérdőíveket csak az adott két kurzust felvett hallgatók töltötték ki, így a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak. Mivel a később összeállítandó PhD kutatás alapjául szolgáló kérdőív teszteléséről, tehát próbakutatásról volt szó, így a reprezentációt ebben az esetben nem tekintettük követelménynek. Az eredmények ettől függetlenül valamennyire képet adnak arról, milyen szerepet töltenek be a televíziós ismeretterjesztő csatornák az egyetemisták informális tanulásában. Az adatokat SPSS táblázatban rögzítettük, normális eloszlást, kereszttábla elemzést, valamint variancia analízist végeztünk. A kutatás során a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. A vizsgált egyetemisták körében nagyobb arányban foghatóak a tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák, mint az össznépesség körében.
Mivel ezen csatornák csak előfizetéssel nézhetők, és az egyetemisták vélhetően nem a lakosság legszegényebb rétegeiből kerülnek ki, így az ő családjukban valószínűleg nagyobb arányban elérhetőek ezek a csatornák. Mindez a kollégiumban lakókra is igaz, hiszen a Debreceni Egyetem kollégiumi szobáiban alapfelszereltség a televízió, amelyen ugyancsak fogható több ilyen csatorna is. Illetve feltételezzük, hogy az egyetemi tanulmányokat folytatók általában is magasabb motivációval rendelkeznek a tanulás iránt, így nagyobb eséllyel fizetnek elő ilyen csatornákra.
2. A vizsgált egyetemisták körében nagyobb nézettséggel rendelkeznek a tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák, mint az össznépesség körében.

Ez az állítás részben következik az első hipotézisből, tehát, ha magasabb az elérhetősége ezen csatornáknak az egyetemisták körében, akkor vélhetően a nézettség is magasabb lesz, mint az össznépesség közt. Másrészt feltételezzük, hogy a magasabb iskolázottság, a tanulás iránti nagyobb elköteleződés együtt jár az ismeretterjesztő csatornák tartalmának nagyobb arányú befogadásával, a nézettség növekedésével.
3. Az ismeretterjesztő filmek tanulásra ösztönöznek.
Bár a kutatás korábbi eredményei szerint a válaszadók csaknem 90 százaléka részben, vagy teljesen szórakozási céllal figyeli ezen filmeket (Kenyeres, 2014), ez nem jelenti azt, hogy ne keltené fel az érdeklődésüket a téma iránt, és ne ösztönözné őket tanulásra. Ennek alapján feltételezzük, hogy más forrásokból is utánanéznek a filmben látottaknak.

5. A TELEVÍZIÓS ISMERETTERJESZTŐ CSATORNÁK TANULÁSI SZEREPÉT VIZSGÁLÓ KUTATÁS NÉHÁNY EREDMÉNYE

Az elemzésünk során csak azokat az ismeretterjesztő csatornákat vettük figyelembe, amelyek esetén két feltétel egyszerre teljesült. A két feltétel a következő volt: 1. a csatorna szerepeljen a Nielsen által küldött elemzésben. 2. a csatorna szerepeljen az egyetemisták körében végzett próbakutatásunkban. Azon csatornák esetében, amelyek csak az egyik, vagy csak a másik feltételnek felelnek meg, nem lehetett összehasonlítást tenni, így ezeket kihagytuk ebből az elemzésből.

1. táblázat: A tematikus ismeretterjesztő csatornák foghatósága

Csatorna neve	**Foghatóság országosan**	**Foghatóság a vizsgált egyetemisták körében**
Animal Planet	42%	79%
Da Vinci Learning	40%	20%
Discovery Channel	56%	91%
Discovery Science	17%	43%
Discovery World	17%	42%
DoQ	51%	31%
Investigation Discovery	38%	27%
National Geographic Wild	61%	51%
National Geographic Channel	82%	92%
OzoneNetwork	57%	30%
Spektrum TV	82%	85%
Viasat History	35%	49%
Összegzés	**48,2%**	**53,3 %**

(forrás: saját készítés a Nielsen és saját kutatásunk adatai alapján)

Az adatokból kitűnik, hogy országos szinten a legnagyobb arányban a National Geographic Channel és a Spektrum TV adása elérhető, egyaránt 82 százalékkal. A vizsgált egyetemisták körében mindkét csatorna magasabb arányban volt nézhető. Az országos foghatóság esetében a harmadik helyen az OzoneNetwork adása állt, míg az egyetemisták közt a Discovery Channel. Az arányok itt már nem egyértelműek, az OzoneNetwork esetében például a vizsgált egyetemisták körében kisebb, ugyanakkor a Discovery esetében jelentősen magasabb volt a foghatósági arány. Hasonló a helyzet a Discovery másik két csatornájával, ahol szintén szignifikáns az eltérés foghatóság tekintetében a kutatásba bevont egyetemisták javára. Összességében az mondható el, hogy az elemzett 12 csatorna esetében 7-nél volt kimutatható, hogy a megvizsgált egyetemisták körében magasabb arányban voltak foghatók, mint az össznépesség között. Százalékos összesítésben ez azt jelenti, hogy míg összlakossági szinten 48,2 százalékos arányban, addig a vizsgált egyetemisták körében 53,3 százalékban voltak foghatók ezen ismeretterjesztő csatornák.
A foghatóságról áttérve a nézettségi adatokra, elmondható, hogy a Nielsen médiakutató 2015. első negyedévre vonatkozó felmérése szerint a televíziós ismeretterjesztő csatornák 5,8 százalékos nézettséggel rendelkeznek országosan, ami 0,7 százalékos emelkedést jelent az előző évi adatokhoz képest. Az adatok magukba foglalják a valós időben megtekintett, és a felvételről visszanézett műsorokat is. A médiakutató összesen 21 ismeretterjesztő csatorna nézettségét vizsgálta. A legnagyobb közönségaránnyal (27 százalék) a két nagy kereskedelmi TV, az RTL Klub és a TV2 rendelkezett. Érdekesség, hogy a tudományos és ismeretterjesztő műsorok a teljes műsorfogyasztás 4,7 százalékát tették ki az említett időszakban (Nielsen 2015).

2. táblázat: A tematikus ismeretterjesztő csatornák országos nézettsége

Változó	Teljes népesség
AMR (egy percre jutó átlagos nézőszám)	89 856 fő
AMR	1,0 %
SHR (a tévénézésre fordított teljes időből a csatornacsoportra fordított idő aránya)	5,0 %
ATV (egy főre jutó nézett idő a csatornacsoportra vonatkozóan)	14 perc
RCH (a csatornacsoportot legalább egy percig néző közönség napi száma)	2 230 759 fő
RCH	24,7 %
ATS (egy nézőre jutó idő a csatornacsoport közönségének körében)	58 perc

(forrás: a Nielsen adatai alapján)

A Nielsen által rendelkezésünkre bocsátott, kizárólag az ismeretterjesztő csatornák 2014-es egész évre vonatkozó nézettségi adatait a 2. táblázat foglalja össze. Ennek alapján elmondható, hogy ezen televíziók nézettsége egy percre vetítve átlagosan 1

százalékos volt az össznépesség körében. Ugyanakkor az összes, televíziózásra fordított idő 5 százalékát tették ki az ismeretterjesztő csatornák műsorai. A népességnek pedig csaknem 25 százaléka kapcsolt legalább egy percre valamelyik ilyen jellegű tévéadásra. Ezen csatornák nézői pedig átlagosan 58 percig kísérték figyelemmel a műsort.

3. táblázat: Az egyes csatornák nézettsége a vizsgált egyetemisták körében

Csatorna neve	**naponta**	**hetente**	**havonta**	**ritkábban**	**soha**
Animal Planet	7 %	19 %	15 %	27 %	31 %
Da Vinci Learning	0 %	3 %	2 %	6 %	87 %
Discovery Channel	8 %	29 %	19 %	18 %	25 %
Discovery Science	2 %	8 %	13 %	11 %	65 %
Discovery World	4 %	10 %	8 %	9 %	68 %
DoQ	2 %	5 %	0 %	6 %	85 %
Investigation Discovery	8 %	4 %	5 %	2 %	80 %
National Geographic	12 %	37 %	14 %	18 %	17 %
National Geographic Wild	7 %	7 %	13 %	11 %	60 %
Ozone Network	2 %	3 %	3 %	9%	81%
Spektrum	5 %	30 %	22 %	15%	27%
Viasat History	4 %	12 %	8 %	13%	62%
Összegzés	**5,08 %**	**13,92 %**	**10,2 %**	**12,1%**	**57,3 %**
	42,6 %				**57,3 %**

(Forrás: saját kutatás)

A 3. táblázatban csatornák szerint csoportosítottuk, melyiket milyen gyakran nézték a felmérésben részt vett egyetemisták. Körükben a National Geographic volt a legnézettebb, amelyet naponta 12 százalék követett figyelemmel. A második helyen a Discovery Channel állt napi 8 százalékos nézettséggel, holtversenyben az Investigation Discovery csatornával. Összességében megállapítható, hogy a vizsgált egyetemisták 5,08 százaléka naponta figyelemmel kíséri valamelyik ismeretterjesztő televíziós csatorna műsorát, és több mint 40 százalékuk többé-kevésbé néz ilyen adásokat. Ugyanakkor átlagosan több mint 57 százalékuk tartozik abba a körbe, akik soha nem figyelik az ismeretterjesztő csatornák adásait. Ez persze nem jelenti azt, hogy egyáltalán nem néznek ismeretterjesztő filmeket, csak azt jelenti, hogy nem ezeken a csatornákon figyelik. A filmek ugyanis elérhetőek az internetről is, így megtekintésükhöz nem szükséges rendelkezni ezen csatornák vételével. A fiatalok körében egyre növekvő internethasználat is vélhetően abba az irányba mutat, hogy a televízió helyett egyre többen a számítógépen, vagy mobil eszközön, az internetről letöltve, vagy streamingelve nézik az ismeretterjesztő filmeket.

Az 5,08 százalékos adat ötszöröse az össznépességen belül a Nielsen által mért átlagosan egy percre jutó nézettséggel. Ugyanakkor jóval alacsonyabb, mint az a 24,7 százalék, akik naponta legalább egy percet ezen csatornákat figyelik a teljes

népességből. Ebből az következik, hogy az egyetemisták körében jóval alacsonyabb ezen csatornák napi rendszerességű nézettsége, mint az össznépesség egészében. Ugyanakkor nem tudható, az össznépesség azon 24,7 százalékának tagjai, akik naponta legalább egy percet ilyen csatornát néznek, valójában mennyi időt töltenek előtte? Az involválódásra ez az adat nem enged következtetni, mint ahogy az sem tudható, hogy a vizsgált egyetemisták 5,08 százaléka mennyi ideig nézi naponta ezeket a csatornákat. Ugyanakkor az adatokból az is kiderül, hogy a kutatásban részt vett egyetemisták 42,6 százaléka különböző rendszerességgel ugyan, de nézi az ismeretterjesztő csatornák műsorát. Mivel a Nielsen adataiból az nem derül ki, hogy az össznépesség körében milyen arányban vannak, akik hetente, havonta, vagy ritkában figyelik ezen csatornákat, így ezen adatok alapján sem jelenthető ki egyértelműen, hogy a vizsgált egyetemisták körében magasabb lenne-e a televíziós ismeretterjesztő csatornák nézettsége, mint az össznépesség körében.

Az ismeretterjesztő filmek tanulásra ösztönző hatását vizsgálva arra kérdeztünk rá, hogy kezdett-e önszorgalomból, saját elhatározásból utána olvasni, vagy más formában utána nézni az ismeretterjesztő filmekben látottaknak-hallottak? A megkérdezett hallgatók 47 százaléka igennel, 53 százaléka pedig nemmel válaszolt. A legtöbben történelem (13 százalék), állatvilág-természet (10 százalék), egészség (6 százalék) valamint gasztronómia és csillagászat (5-5 százalék) témában kutakodtak.

4. táblázat: Források, amelyek segítségével utánanéztek az ismeretterjesztő filmben látott-hallott tartalmaknak (több forrás is megjelölhető volt)

Forrás	Arány
Internetes oldalak	61 %
Családtagok	45 %
Könyvek	44 %
Ismerősök, barátok	41 %
Más ismeretterjesztő filmek	40 %
Kollegák/iskolatársak	28 %
Egyetemen (vagy más képzésen) oktatók	26 %
Rádióműsorok	21 %
Szakfolyóiratok	19 %
Témában jártas szakértő	18 %
Mozifilmek	17 %
Kulturális közösségi színterek rendezvényein (pl. könyvtárak, művelődési házak előadásai, egyéb rendezvényei)	17 %
Civil szervezetek munkatársai	11 %

(Forrás: saját kutatás)

A 4. táblázatban azt összegeztük, hogy azok a válaszadók, akik kutakodni kezdenek az ismeretterjesztő filmekben látott témákban, milyen forrásokban néztek utána. Több lehetséges forrás is megjelölhető volt. Az adatok alapján kitűnik, hogy a legnagyobb arányban az interneten kerestek utána, illetve a családtagoktól, ismerősöktől, csoporttársaktól, barátoktól is sokan kérdezősködtek, ami az élő szó, a személyes közvetlen kommunikáció szerepét jelzi. A könyvek a harmadik helyen szerepeltek, és érdekes, hogy viszonylag sokan válaszolták azt, hogy más ismeretterjesztő filmeket is megnéznek a témában. Az egyetemi oktatók szerepe meglehetősen alacsony volt, és legkevésbé a civil szervezetek munkatársaitól kérdeztek utána a vizsgált hallgatók.

6. ÖSSZEGZÉS

Az adatokat elemezve elmondható, hogy az első hipotézisünk, amely arra vonatkozott, hogy a vizsgált egyetemisták körében magasabb arányban foghatók a televíziós ismeretterjesztő csatornák, mint az össznépesség körében, beigazolódott. Bár nem szignifikáns mértékben –mindössze 5 százalékkal-, de nagyobb arányban voltak elérhetők ezen televíziók a kutatásban bevont egyetemisták számára, mint a teljes népességben. Csatornánként azonban jelentős eltéréseket tapasztalhattunk mindkét irányban. A Discovery Channel és az Animal Planet például 37 illetve 37 százalékkal volt magasabb arányban fogható az egyetemisták között, mint az összlakosság szintjén. Ugyanakkor az OzoneNetwork és a Da Vinci Learning csatornák 27 és 20 százalékkal kisebb arányban voltak elérhetőek a vizsgált egyetemisták közt, mint a teljes népesség között.

A második hipotézisünket, amely szerint a vizsgált egyetemisták körében magasabb az ismeretterjesztő csatornák nézettsége, mint az össznépesség körében, nem sikerült egyértelműen bizonyítanunk, amelynek elsődleges oka a rendelkezésre álló adatok alacsony szintű összehasonlíthatósága. Az viszont ezek alapján is elmondható, hogy a kutatásban résztvevő egyetemisták 42,6 százaléka különböző rendszerességgel, de nézi az ismeretterjesztő televíziós csatornákat, illetve az össznépesség 24,7 százaléka naponta legalább egy percre odakapcsol ezen adásokra. Így a kutatás azt mindenképp bizonyítja, hogy a tematikus ismeretterjesztő tévéknek van relevanciája a műsorkínálatban, ami alapján feltételezhető, hogy a tanulásban, ismeretszerzésben is szerepet töltenek be.

A harmadik hipotézisünket, amely szerint az ismeretterjesztő filmek tanulásra ösztönző hatással bírnak, szintén csak részben sikerült bizonyítani. Nagyjából fele-fele volt azok aránya, akik az ismeretterjesztő filmekben látott témákban saját kutatásba kezdtek, és azoké, akik nem. Érdekes, hogy az internet vezető szerepe mellett a személyes kommunikáció, az informális kapcsolatokból származó (barátok, rokonok stb.) élő szó, hangsúlyosan jelen van az ismeretszerzésben.

HIVATKOZÁSOK

Barbier, Frédéric – Lavenir, Catherine Bertho (2004): A média története – Diderot-tól az Internetig. Budapest, Osiris Kiadó.

Bocsi Veronika (2009): Klasszikus és/vagy modern? Hallgatók szabadidő-orientációinak vizsgálata. In: Bajusz B. et al. (szerk.): Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 5-22. p.

Bocsi Veronika (2012): A modern szabadidő gender-szempontú vizsgálata hallgatói mintában. In: Rákó Erzsébet (szerk): Társadalomtudományi tanulmányok V. Debrecen, Debreceni Egyetemi Nyomda. 17-25. p.

Buckingham, David (2005): Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Budapest, Új Mandátum Kiadó

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. p. 12-37.

Kenyeres Attila Zoltán (2014): A tematikus ismeretterjesztő csatornák szerepe a Debreceni Egyetem 100 hallgatójának informális tanulásában. In: Juhász Erika (szerk): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 26. kötet] Debrecen, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. pp. 121-137.

Kitta Gergely (2013): Médiahasználat a magyar ifjúság körében. In: Székely Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet. Budapest, Kutatópont. 250-282. p.

McQuail, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy Andor József (2005): Médiaandragógia. Budapest, Urbis Kiadó

Németh Nóra Veronika (2013): Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban. Doktori PhD értekezés. In: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/173311/Ertekezes_Nemeth_Nora_Veronika-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y Letöltési idő: 2014.12.12.

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2015): TV piaci körkép 2015. I. negyedév. In: http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_snapshot_2015Q1_hun.pdf letöltési idő: 2015.05.23.

NIELSEN Közönségmérés Kft. (2015): Adatok az ismeretterjesztő televíziós csatornák 2014. évi nézettségéről. (Emailen bekért adatbázis)

Sándor György (1973): A televízió és a közönség. Budapest, Gondolat Kiadó

Vajda Zsuzsanna (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra, Budapest, Dinasztia Kiadó

ABSTRACT

In this paper we are looking for the answer the question: what differences and similaritites can be detected in the rating of the most popular cable science channels in Hungary on national level and among students of the University of Debrecen. We also would like to investigate in this article how these television programs can facilitate the learning process of the members of our examined group of students. The currency of our topic is justified by three main factors: researches clearly show that watching television means a significant part of the leisure activities of the young adult generation. Secondly: there is a growing number of educational television channels, which offer potential opportunities in leisure learning. And thirdly: both national youth researches (eg. Hungarian Youth) and local scientific studies in Debrecen conducted among university students (eg. Campus-being) have shown that students spend a lot of time in front of the TV-screen. And that is the reason why it is so important to examine the role of television programs in the learning of university students. In this study we are utilizing the rating data of hungarian cable science channels collected by the Nielsen Media Research Association and also the results of our own research conducted among 100 students of the University of Debrecen. We have recorded our data using SPSS table and performed normal distribution, cross analysis and analysis of variance.

Kenyeres Attila Zoltán
tanársegéd
Debreceni Egyetem
attila.kenyeres@gmail.com

Kozma Tamás

A TANULÁS SZEREPE A POLITIKAI VÁLTOZÁSBAN[189]

THE ROLE OF LEARNING IN THE POLITICAL CHANGE

ABSZTRAKT

A társadalmi változás és átalakulás mindig együtt jár a tanulással. A "tanulás" ebben az értelemben sokkal több, mint osztálytermi vagy iskolai tanulás; az egyén mindent átfogó aktivitását jelenti társas környezetében. Sok dimenziója van a nem szándékolttól a céltudatos tanulásig és az információ fogyasztástól a problémamegoldásig. A "tanulás" e széles értelmezését tartva szem előtt, a tanulást először társadalmi és politikai aktivitásnak fogjuk föl; azaz a tanuló embert, mint társadalmi és politikai szereplőt határozzuk meg a tanulás folyamatában. Másodszor, a tanuló közösségét, mint területi-társadalmi egységeket mutatjuk be (tanuló régiók, tanuló városok). Harmadszor pedig a közösségi tanulás újszerű modelljét vezetjük be. A tanulmány fő mondanivalója az, hogy az átalakulási folyamatok lényegüket tekintve tanulási helyzetek; és hogy valamely térség vagy társadalom mindig azáltal alakul át, hogy népessége és közösségei tanulnak.

A konferencia címe *(Education and Transition)* azt sugallja, hogy az átmenet szakaszai valahogy összefüggenek az oktatással. Egy társadalom átalakulása - ahogyan mi, közép-európaiak megtapasztaltuk huszonöt éve - összefügg a gazdasági, politikai és kulturális tényezőkkel. Ezek a tényezők, hajtóerők és motivációk együttesen eredményezik az átmenet időszakát. Egy történeti kort épp azért nevezhetünk átmenetinek, mert ezek a tényezők alapvetően, sokszor drámaian változnak meg. Az átmenet ezért sokszor forradalmi fordulat egy társadalom életében, ahogy ez például a rendszerváltozás időszakában Közép-Európában történt.

Az oktatás azonban nem forradalmi tényező. Megszokott értelmében véve az oktatás inkább stabilizál: inkább a társadalom állandóságához, mintsem átmenetiségéhez járul hozzá. Az oktatás, még egészen átfogó értelmében is, a létező tudást adja tovább. Az oktatás az egyik eszköz - *az* eszköz - ahhoz, hogy a már meglévő információkat és kompetenciákat az egész társadalomban elterjesszük. Arra való, hogy fölvilágosítsa azokat, akik még nem ismerik ezeket az információkat, és nem férnek hozzá a rendelkezésre álló tudáshoz.

---

[189] Ez a tanulmány az ECER 2015-re (Budapest, 2015. szeptember 7-11) benyújtott előadás magyar változata. A teljes szöveg itt olvasható: https://www.academia.edu/15678520. A tanulmány elkészítésében nyújtott segítségért köszönetet mondok Benke Magdolnának (Benke 2014), valamint Erdei Gábornak (Erdei, Teperics 2014). Az eredeti tanulmány az OTKA támogatásával készült (K-101867).

Átmenet és oktatás épp ezért valamiképp ellentmondásosnak hangzik. Az egyik a mozgás, a másik az állandóság. Az egyik változást jelent, a másikhoz az állandóság fűződik. Az átmenet átalakulásként is értelmezhető, de legalább is lépésnek a jövő felé. Az oktatás viszont bevezetés és beillesztés a már önnállóba.

Hogy áthidaljuk ezt az ellentmondást az átmenet (mint reform) és az oktatás (mint az állandóság egyik eleme) között, az "oktatás" helyett a "tanulás" fogalmát fogjuk használni. Az oktatás olyan valami, ami megtörténik velünk - valami, amit velünk tesznek -, de a tanulás a saját tevékenységünk. A tanulás nem olyasvalami, amit elviselünk, hanem olyasmi, amit mi magunk teszünk. Az oktatás mások tevékenysége - azoké, akik minket oktatnak (vagyis kívülről és felülről jön). A tanulás viszont a miénk - mi magunk tesszük, a saját aktivitásunk. *Átmenet és tanulás* - így már sokkal dinamikusabban, erőteljesebben és optimistábban hangzik.

Amellett érvelünk tehát, hogy alakítsuk át az eredeti címet. Azt javasoljuk, hogy "átmenetet és tanulást" használjunk ahelyett, hogy "oktatást és átmenetet" mondanánk, amikor társadalmi változásról és átalakulásról beszélünk. A tanulás a személyes közreműködésünket jelenti az átmenetben; a tanuló emberek közössége kelti azt a képzetet, hogy az emberek egy csoportja el van kötelezve társadalmának megváltoztatásában. A tanulás ebben az értelemben személyes elkötelezettség a változás iránt. A *közösségi tanulás* olyan társadalomra utal, amely megváltoztatja saját magát.

Az átalakulás dinamikájának új értelmezése mögött az az aktivitás áll, amelyet tanulásnak nevezünk. A tanulás ebben az értelemben sokkal több, mint tanulás az osztályban vagy az iskolában; és sokkal több, mint informálódás vagy ismeretszerzés. A tanulás ebben az értelemben mindent átfogó emberi tevékenység, amelyet az egyén, mint a közösség tagja folytat. E tevékenység során az új információkat és a meglévő kompetenciákat az ember összekapcsolja és egybeszervezi, hogy meg tudja oldani azokat az "életföladatait" (Havighurst 1948, 1970), amelyeket a közösségi lét elvár tőle, és amire kötelezi. *A tanulás egész valónk jövő felé fordulása;* optimista magatartás, amely számára a problémák és a nehézségek arra valók, hogy leküzdjük őket.

Mint egzisztenciális jövőbe fordulás, a tanulás sokkal több, mint a megszokott tanulási aktivitások. Számos dimenziója van a szándékos tanulástól a nem szándékolt tanulásig és az információfogyasztástól a problémamegoldásig. A tanulók is - az emberek, akik tanulnak - sokfélék. Közéjük tartoznak az egyének, akik saját "életföladataikkal" küszködnek, meg azok is, akik mint egy tanuló közösség tagjai megteremtik maguk közt a tanulás légkörét, miközben egyéni érdeklődésüket követik.

A jelen előadásban a tanulás ilyen új értelmezése mellett érvelünk. Először, a tanulást, mint társadalmi és politikai aktivitást értelmezzük; más szóval a tanuló embereket, mint társadalmi-politikai szereplőket tekintjük. Másodszor, a tanuló közösségeket, mint területi-társadalmi közösségeket (régiókat, városokat) fogjuk föl. Harmadszor, kialakítjuk a közösségi tanulás egy új modelljét. Előadásunk mondanivalója, hogy a tanulás és az átalakulás szorosan összetartoznak; az átalakulási folyamatok lényegüket tekintve tanulási helyzetek; és hogy egy társadalom vagy egy térség átalakulása csak akkor mehet végbe, ha népessége és közösségei tanulnak.

1. A TANULÁS, MINT TÁRSADALMI ÉS POLITIKAI AKTIVITÁS

1.1. A tanulás, mint társadalmi tevékenység

Az oktatásügyi közbeszédben a tanulás fogalma a tanulóhoz kötődik, azaz valamely egyénhez vagy egyének valamely csoportjához, akik tanulnak.
A tanulás fogalma - kimondottan vagy rejtetten - az egyénhez vagy egyének egy csoportjához kötődik, akik hasonló tevékenységet végeznek (azaz tanulnak). A tanulás legkülönbözőbb formáiban - pl. iskolai tanulás, távtanulás, e-tanulás, online tanulás és így tovább - középpontban az egyén áll: a tanuló, aki tanul. Ez a legtöbb tanuláselméletre is igaz. A legtöbb tanuláselmélet az egyénre összpontosít, aki tanul; az egyéni viselkedés megváltozását vizsgálja a tanulás folyamatában; a tanulást, mint az egyén tevékenységét interpretálja különféle értelmezési keretekben (magatartástudományi, idegélettani, informatikai, szervezettudományi, rendszerelméleti stb. tanulásfölfogások). A tanulásnak annyi jelentése van, hogy az oktatásügyi / neveléstudományi diskurzusban nehéz olyan tanulás-értelmezést találni, amely egzakt és egyértelmű lenne. Egy közös azért mégis van bennük: hogy a tanulás általában a tanulóhoz kötődik - azaz valamely egyénhez, aki tanul.
Mindnyájan tudjuk azonban, hogy tanuló nincs tanító nélkül, és tananyag nélkül sincs, amit meg kell tanulni. Tehát a tanulási folyamatot egyéni tevékenységnek értjük, mégsem egyéni. A tanuló sohasem magában álló egyén, hanem mindig a tanítóval és a tananyaggal kapcsolatban válik azzá. Ebben az értelemben a tanulás nem egyéni aktus, hanem kölcsönös aktusok folyamata. A tanulás, mint kölcsönös aktusok folyamata elvezet bennünket a tanulás sokkal összetettebb megértéséhez: a tanuláshoz, amely nem egyéni tevékenység, hanem olyan, amelyet társadalmi összefüggésben végzünk. A tanulás tehát nem egyéni tevékenység, hanem társadalmi; vagyis olyan tevékenység, amelyet az ember, mint társadalmi lény végez. Következésképpen a tanulást társadalmi folyamatnak is nevezhetjük, amely mindig társadalmi összefüggésekben történik.
A tanulás szó sokféle jelentése és nem egyértelmű használata miatt nem csak az oktatásügyi diskurzusokban tűnik föl. A tanulás lényegi fogalmává vált olyan társadalmi (társas) elméleteknek is, mint a szocializáció, a szociális tanulás vagy a közösségi tanulás. Miközben különböző társadalmi folyamatok, a társadalmi változás és a társadalmi fejlődés értelmezésére is fölhasználták, a tanulás a társadalomkutatás egy központi kategóriájává vált (pl. Jarvis 2006, Jarvis 2007).
A szocializációs elméletek (pl. *Erikson, Cooley, Mead*) foglalkoznak az egyén és a közössége dinamikájával: vagyis azzal a folyamattal, amelynek révén az egyén a közösség tagjává válik, miközben individuumként kiemelkedik a közösségéből. E kölcsönfolyamat dinamikáját a tanulás adja. Az egyén azáltal válik a közösség tagjává, hogy megtanulja a közösség intézményeit, viselkedésmintáit, valamint értékeit, normáit és szankcióit. És fordítva: a közösség azáltal alakítja ki a saját kultúráját, hogy befogadja az új tagot, és eltanulja annak kulturális modifikációit. A szocializáció korai elméletei a tanulást mindig is a szocializációs folyamat lényegi elemének tekintették.

Ugyanez igaz a szociális tanuláselméletre is (Bandura 1971, Bandura 1977). Eszerint a tanulás nem egyszerűen kognitív folyamat, de nem is csupán magatartás változás. A tanulás mindig társas kontextusban megy végbe, mivel a tanulás minden összetevője (kognitív, viselkedésváltozás, modellkövetés, visszacsatolásos-megerősítő) személyközi helyzetekben érvényesül. A szociális tanuláselmélet, amely kiegészítette és korrigálta az individuális tanuláselméleteket, a szociálpszichológia egyik alapjává vált.

A közösségi tanulás - hagyományos és modern értelmében is - a tanulást a közösséggel kapcsolja össze (Wenger 2006). A hagyományos értelmezés szerint - amely az 1930-as évek amerikai "progresszív nevelés" mozgalmára tekint vissza - a közösségi tanulás egyszerűen tanulást jelent egy adott közösségben. A tanulás eszerint nem csak az osztályban vagy az iskolában folyik, hanem egy adott közösség egészében: a szomszédok közt, a településen, az adott faluban vagy városban. A közösségi tanulás ebben az összefüggésben nem tudományos meghatározás, hanem fejlesztési fogalom, tulajdonképpen egy újfajta oktatási forma. A közösségi tanulás az egész közösséget a tanulók gyakorló terepének tekinti, amivel - akarva-akaratlan - a tanulás társas jellegét hangsúlyozza. A modern fölfogás szerint a közösségi tanulás nem egyszerűen az iskolai tanulás kiterjesztése az iskola falain túl, hanem valamennyi tanulási folyamat egy adott közösségen belül - ide értve a felnőttek tanulását is. Ebben a modernebb értelmezésben a tanulás társadalmi tevékenység, amelyben a közösség valamennyi tagja részt vesz, függetlenül életkorától, nemétől, foglalkozásától és társadalmi helyzetétől. Ha valaki az adott közösség tagja, akkor ez egyúttal azt is jelenti, hogy részt vesz abban az életet átfogó tanulásban, amely az egyéneket közösséggé fogja össze.

Összefoglalva: A tanulás fogalma nem csak az iskolára, az oktatásra és a pszichológiára utal. A tanulást sokkal tágabban is érthetjük, mint valamennyi szocializációs folyamat fő elemét. A tanulás legváltozatosabb formáiban - célzott és spontán, irányított és autonóm, az életet a maga hosszában és teljességében átfogó - minden társadalmi tevékenység alapvető és lényegi folyamata. Ahogy ma mondani szokás, a tanulás az emberi élet elemi aktivitása; olyan tevékenység, amely tovább élteti a társadalmat akkor is, ha az azt mindenkor alkotó nemzedékek eltávoznak.

1.2. A tanulás, mint politikai fogalom

A tanulás szót a sokoldalú használat, valamint tágan meghatározott jelentés tette alkalmassá arra is, hogy politikai diskurzusokban is alkalmazni kezdjék.

A tanulás szó használata és a fogalom politikai értelmezése az 1950-es és 1960-as évek oktatásgazdaságtanára, valamint az 1960-as és 1970-es évek vitáira vezethető vissza, amelyek a társadalmi struktúra, a társadalmi mobilitás és az oktatás összefüggéseiről szóltak. Az oktatásgazdászok és oktatásszociológusok rendszerint nem használták a tanulás szót. Inkább az oktatás-t alkalmazták, ahogy e diszciplínák elnevezése is mutatja. Az oktatás azonban, ahogy azokban a vitákban használták, szintén eléggé körvonalazatlan jelentésű volt ahhoz, hogy mind a hallgatók, mind a tanárok, mind

pedig a szakpolitikusok aktivitásai beleérthetők legyenek. Más szóval az oktatás-t tulajdonképpen a tanulás helyett használták, ha elfogadjuk a közgazdászok és szociológusok érvelését, hogy az oktatás a gyerekekre, a hallgatókra és a munkaerőre vonatkozik (ami a tulajdonképpeni oka volt annak, hogy az oktatást gazdasági és társadalmi tevékenységnek fogták föl).

Egy dolog mindenképp jellemző volt az oktatás és a tanulás e korai alkalmazására. Az oktatás, még ha pontatlanul határozták is meg, egy felülről lefelé irányuló megközelítés volt, míg a tanulás, alapjelentését tekintve alulról induló megközelítés. Az oktatás és a tanulás jelentésének különbsége - felülről, illetve alulról kezdeményezett tevékenység - tette lehetővé a tanulás fogalmának alkalmazását a korábbi és későbbi politikai állásfoglalásokban és hivatalos dokumentumokban.

Az, hogy a nemzetközi szervezetek fokozottan kezdtek érdeklődni az oktatás iránt, az oktatás gyors expanziójával volt kapcsolatban. Ezt az expanziót rendszerint mind a kínálati, mind a keresleti oldalra alkalmazzák. Az még nyitott kérdés, hogy az expanziót a keresleti vagy a kínálati oldal növekedése indította be. Akárhogy is volt, a kereslet és a kínálat expanziója új helyzetet teremtett. A rendszer valamennyi szektora növekedni kezdett. Ahol a formális oktatás (közoktatás és felsőoktatás) szintje emelkedett, ott a nem formális oktatás (azaz felnőttoktatás, felnőttkori tanulás, felnőtt képzés) szintje is emelkedésnek indult. Úgy látszott, hogy a kereslet és a kínálat csaknem végtelen növekedési spirálja indult be, amelynek során a formális és nem formális struktúrák és szervezetek növekedése hozzájárult az oktatás és a tanulás expanziójához. Aki több oktatást kapott, az még többet akart, és készen állott arra, hogy egyre tovább tanuljon.

Az oktatási expanzió korában a tanulás új dimenziókat nyer. Azok az aktivitások, amelyeket együttesen tanulásnak nevezünk, meghaladják a formális szervezeteket, és befolyásolják a nem formális oktatási helyzeteket is (a munkahelyeket, művelődési intézményeket és szabadidős tevékenységeket). A tanulás túllép a megszokott korcsoportokon. Ahogy az UNESCO dokumentumai az 1970-es évek óta emlegetni kezdték, a tanulási tevékenységek átfogják az egész életet.

Az első jelzést a változásról, amely a szervezett oktatásban és az oktatás kutatásában bekövetkezett, latin-amerikai filozófusok adták a korai 1970-es években. Freire, akire mélyen hatott a marxizmus, az elnyomottak felé fordult, hangsúlyozva a oktatáspolitikai szerepét a társadalmi fölszabadításban (Freire 1970). Illich viszont arra mutatott rá, hogy az intézményes oktatás nem igazán megfelelő eszköz a politikai fölszabadításra. Ellenkezőleg: az iskolák könnyen a társadalmi elnyomás eszközeivé válhatnak (Illich 1971). Ezért javasolta a társadalom iskolátlanítását, és amellett érvelt, hogy a szervezett tanítást az autonóm tanulás kellene fölváltsa.

Ferire és Illich csupán hírnökei voltak annak a földcsuszamlásnak, amely az oktatás (intézményes tanítás) és a tanulás (autonóm és szabad döntés) végbement. Az eszme - vagy éppenséggel maga a “élethosszig tanulás” kifejezése - abból az UNESCO kiadványból vált ismertté, amelyet Faure-jelentés néven szoktunk említeni (Faure 1972). A Faure-jelentés mérföldkővé vált mind a szóhasználatban, mind a mögötte zajló politikai változásokban (Tuijnman, Boström 2002). A korábbi dokumentumok

általában az oktatás kifejezést használták, amikor a felülről irányított, a kormányok által vezérelt iskolázásról beszéltek. A Faure-jelentés ezt a gondolatot az alulról jövő kezdeményezéssel helyettesítette. Bár a jelentés elsősorban az iskolázás, az oktatás és a képzés világáról beszélt, valójában politikai üzenetet hordozott: az intézményes iskolázás és tanulás demokratizálásának szükségességét.
A tanulásnak olyan megjelenítését, hogy az az egyénnek és közösségének szabad és autonóm döntése, nagy lépésnek tekinthetjük a politikai demokrácia és az emberi szabadság irányába. Ami az 1970-es elején még csak prófécia volt, az a következő évtizedekben olyan elméletté fejlődött, amely meghatározó módon befolyásolta politikai gondolkodásunkat a köz- és felsőoktatásról. A gondolat mára a helyes politikai véleménynyilvánítás (pc) részévé vált az oktatáspolitikai diskurzusban.
Az új szóhasználat, amely a politikai demokratizálódást és az oktatási rendszerek demokratizálódását kísérte (vagyis a tanulási rendszerekét, ahogy Tuijnman igen helyesen mondaná) -, a közép-európai régióban, beleértve Magyarországot is, csak az 1989/90-es politikai átmenet után következett be. A keleti blokk totális rezsimjei inkább szerették a "nevelést" használni az oktatáspolitikai diskurzusokban, hangsúlyozva a párt politikájának felülről lefelé irányuló jellegét. A nevelésfilozófia középpontjában a "személyiségformálás" és a "szocialista embertípus kiformálása" állott. Elítélték az olyan filozófusokat, mint Freire vagy Illich, az oktatás világválságát (Coombs 1968) úgy mutatták be, mint a kapitalista világ oktatási válságát. A Faure-jelentést lefordították ugyan magyarra, de csupán belső kiadványként terjesztették *Tanuljunk meg élni* címmel. A "permanens nevelés" közelebb állott a pártideológiához, mint az "élethosszig tanulás", mert jobban kifejezte a párt szándékát, hogy a személyiséget folyamatosan formálják (a legkülönfélébb helyszíneken: iskolában, munkahelyen, kultúrházban, sőt még szabadidőben is). A tágan értelmezett "tanulás" - szemben a "nevelés"-sel (mint az emberi személyiség céltudatos és szervezett formálása) - a kelet-európai régióban csak az 1989/90-es politikai változások után vált ismét hangsúlyosabbá.

1.3. A tanulás dimenziói.

Nemzetközi összefüggésben a Faure-jelentés volt az első, amelyben az oktatás-t a tanulás-sal helyettesítették (legalábbis a jelentés eléggé szokatlan címében, szó szerint: *Tanuljunk lenni / egzisztálni*). A Faure-jelentés még mindig oktatás-ról beszél, de tágabb értelemben - úgy, hogy az oktatás itt már magában foglalja a tanulás új dimenzióit. Ebben a tágabb értelemben a Faure-jelentés négy dimenziót különböztet meg: a horizontális integrációt (az életet átfogó tanulás értelmében), a vertikális integrációt (amit ma élethosszig tanulásnak nevezünk), a demokratizációt (új társadalmi csoportok bevonását az oktatásba) és a tanuló társadalmat (amin a jelentés az oktatási rendszerek újraszervezését érti). Ezzel az új filozófiával a Faure-jelentés két világ határán helyezkedik el. A régi világban az oktatás - azaz a struktúra, a szervezet, a szolgáltatást nyújtók és az intézmények fönntartói - álltak a középpontban. Az új

világban viszont a tanuló emberek kerültek fókuszba. Ez lett az egyike az előre nem látható fejleményeknek, amelyek az oktatás tömegesedése és demokratizálódása miatt bekövetkezett.
Bármennyire forradalmi volt is ez a hangsúlyeltolódás, tulajdonképpen elfelejtődött a Delors-jelentés - *Tanulás: a belső kincs* - publikálásáig. "A formális oktatás rendszerei a tudás fölhalmozását hangsúlyozzák a tanulás más formáinak kárára", jegyzi meg a jelentés (Delors et al. 1996, 37), és a tanulás új dimenzióit nevesíti. Az új dimenziókat a "négy pillérnek" nevezte el (megtanulni a tudást, megtanulni megcsinálni, megtanulni együtt élni, és megtanulni önmagunkká válni). E négy pillér eléggé idealisztikusnak tűnik ugyan, mégis számos új tanulásfilozófia épült rá; ami a tanulás szempontú megközelítés felülkerekedését jelentette meg az oktatás szempontú megközelítéssel szemben.

2. A TANULÁS TÉRBELI KERETEI

2.1. A tanuló régió mozgalom.

A Delors-jelentés idealizmusának és a valóságnak az összebékítésére az egyik út az volt, hogy a jelentés elképzeléseit társadalmi-gazdasági fejlesztésekben próbálták hasznosítani. A fő kérdés a tanulás szerepe lett egy adott szervezet vagy területi struktúra társadalmi-gazdasági fejlesztésében. Egy OECD (1996) dokumentum például hangsúlyozta, hogy a tanulás a személyiségfejlődés, a társadalmi kohézió és a gazdasági növekedés alapvető eszköze. A fölismerés egyáltalán nem új; ami mégis új benne, az a szóhasználat. Az oktatásgazdászok már évtizedek óta hangsúlyozták az oktatás és a gazdasági fejlődés összefüggéseit. Az említett OECD-dokumentum azonban a gazdasági fejlődést a tanulással kapcsolja össze, ezzel arra utalva, hogy a fejlődés fő forrása az ember és aktivitása. Ebből következett az a kérdés, hogy vajon a befektetés az emberi erőforrásba elfogadható alternatívája lehet-e a hagyományos befektetési politikáknak.
Az elmúlt két évtizedben számos esetet tanulmányoztak ennek a dilemmának a megválaszolására (Benke 2007). Sok területi egység fejlesztéspolitikáját hasonlították össze, hogy hasonlóságokat és különbségeket állapítsanak meg köztük - abban a reményben, hogy általánosan alkalmazható választ kapjanak. A vizsgált népességek, a területi egységek és az elemzett fejlesztéspolitikák között találhatunk régiókat is, városokat is, egyéb közösségeket is. Bár úgy látszik, mintha ezek egyetlen összefüggő láncolatot alkotnának - a térségek városokat, a városok pedig közösségeket foglalnak magukban -, valójában változó kutatási divatról volt szó. Az 1990-es években a régiók látszottak a területi elemzések legfontosabb kereteinek, míg a tanuló közösségek a tanuló régiók lehetséges demokratikus alternatíváiként fogalmazódtak meg. Ma a városok - mint a társadalmi és gazdasági innovációk térbeli sűrűsödésének központjai - látszanak a tanulás legfontosabb térbeli kereteinek.

2.2. Régióktól a közösségekig: a demokratikus fordulat

Az 1990-es évek elején tehát a tanuló régió-elgondolás volt a hagyományos fejlesztéspolitika legerőteljesebb alternatívája. A fogalom és az elgondolás részben a tanulás új értelmezéséből alakult ki, részben pedig abból az eltolódásból, amely a neoliberális filozófiától ihletett globalizációs politikák helyett a helybeliség (lokalitás) fontosságát kezdte hangsúlyozni. Ebben az új megközelítésben inkább az újítások és az újítókészség a fejlesztés motorja, és nem annyira a megszerzett ismeretek és az elsajátított készségek. A gazdaság globalizálódását pedig a növekedés helyi erői kell kiegészítsék és teljessé tegyék.

Ez a megközelítés megpróbálta a regionális fejlesztést az innovációkutatás eredményeivel összekapcsolni, megalkotva ezzel a tanuló régiók fogalmát. Keresték annak a megközelítésnek az alternatíváját, amely a vállalatok fejlődését egyszerűen csak a piacokkal kapcsolta össze. Regionális megközelítésben a gazdasági fejlődés domináns tényezője nem a piac önmagában, hanem a vállalatok társadalmi beágyazottsága (amelybe természetesen a piac is beletartozik). E szemléletmód eredményeképpen a gazdasági és társadalmi fejlesztés új koncepciója formálódott ki. A kormányzati és (regionális) politikai beavatkozás ismét fontossá vált, miközben a tanuló régió társadalomföldrajzi fogalomból fokozatosan politikai gazdasági fogalommá alakult.

A korai 2000-es években a tanuló régió-mozgalomban demokratikus fordulat következett be. Lényegi eltolódás történt a tanuló régió fogalom alkalmazásától a "tanuló közösségek" használata felé (lásd pl. CEDEFOP 2003). Azaz az innovációs hálózatok kiterjedtsége és sűrűsödése helyett a politikai dinamizmust kezdték olyan meghatározónak tekinteni, ami egy területi-társadalmi egységet tanuló közösséggé alakít. E fölfogás szerint a tanuló közösség nem a tanuló szervezetek és tanuló vállalatok magas szinten szerveződő hálózatából alakul ki, hanem az együtt-tanulásból és együttes cselekvésből - tehát a társadalmi tanulás folyamataiból, amelyek a létező vagy most keletkező szervezetekben jönnek létre (legyenek bár kis vagy nagyméretű szervezetek). Nem a globális piacokhoz való kapcsolódás eredményezi a valóságos együttműködést és versenyt, hanem a helyi erők közé való beilleszkedés (ami egyébként a piac és verseny eredeti liberális elgondolása volt a 20. század végi neo-liberális politikával szemben). Az új menedzserizmussal szemben - ami könnyen létrejöhet a nagyméretű tanuló régiókban - a tanuló közösségek alulról szerveződő adminisztrációjára van szükség. Az ilyen tanuló közösség alapja - ahogy azt a mozgalom demokratikus szárnya hangsúlyozta - a közösen végzett tevékenység. A közös cselekvések alakítják ki az élethosszig tanuláshoz szükséges társadalmi környezetet egy adott térségben.

A tanuló régió mozgalom nem sokat foglalkozott azokkal az erőkkel, amelyek egy térséget tanuló régióvá alakítanak. A tanuló közösség mozgalom szakértői és mozgalmárai ezzel szemben a politikai aktivitást határozták meg, mint ami

elengedhetetlenül szükséges a tanuló közösséggé formálódáshoz. A tanuló régió szakértői nem foglalkoztak a hajtóerőkkel; ehelyett a társadalmi-gazdasági tényezőkre úgy tekintettek, mint amelyek automatikusan megteremtik a tanulási és innovációs hálózatokat. Esetleg azokra a globális erőkre hivatkoztak, amelyek a regionális folyamatokat befolyásolják, és ezzel mintegy kikényszerítik ezeknek a hálózatoknak a kialakulását. A tanuló régiók kialakulása mintegy spontán módon történik, akkor is, ha külsőleg nem avatkoznak bele. Ha ebbe a spontán alakulásba valami egyáltalán közbeszól, az a társadalmi-gazdasági tényezők megváltozása. A szakértő szerepe is csak annyi, hogy megfigyeljen, leírjon és elemezzen; vagyis a klasszikus kutatói szerep, amely kívül áll a megfigyelt folyamatokon (lásd Rutten, Boekema 2007).
A tanuló közösség vízió ezzel szemben éppen arról szól, hogyan alkossunk tanuló közösségeket. Ez a vízió a politikai folyamatokra és a politikai erőkre összpontosít. Itt a hangsúly a tanulás és innováció spontán kibontakozó hálózatairól áttevődik a politikai akaratra, arra a tényezőre, amely dinamizálni tudja mind a tanulási folyamatokat és intézményeket, mind a szunnyadó kreativitást, és ezáltal megszervezi a hálózatokat a közösségen belül (még a kisméretű közösségeken belül is). A szakértő szerepe ebben a fölfogásban nem csak az, hogy megfigyelje a folyamatokat, hanem hogy kutatásával mintegy előkészítse a politikai szándékot, és aktívan részt is vállaljon benne. Ez a szerep kevésbé tudományos és inkább politikai; és a szerepek gyakorta össze is keverednek.
Mindez úgy hangzik, mint valami dráma; a valóság azonban nem ennyire drámai. A közösségnek helyi erőkre van szüksége ahhoz, hogy tanulási és kreativitási hálózatát kifejlessze, ezeknek az erőknek pedig politikai támogatásra és vezetésre van szükségük. Az önkormányzó közösségek képesek arra, hogy a tanulás és a találékonyság helyi hálózatait kialakítsák - de csak ott, ahol ezek a hálózatok már hagyományosan összekapcsolódtak. Az információk és a tanulás, a megerősítés és visszacsatolás sűrűsödési és intenzitási pontjait - amelyet szervezett politikai erő támogat - nevezzük hagyományosan "városnak".

2.3. A tanuló város kezdeményezés.

Így tehát a "tanuló város" kezdeményezés lehet a szükséges kompromisszum a tanuló régió felfogások és a tanuló közösség aktivista megközelítése között. A tanuló város olyan területi-társadalmi egység, amelyben megtalálhatók egy tanuló régió hálózatai és hatásai, valamint egy közösséghez szükséges erő és politikai dinamika. A tanuló város a tanuló közösség operacionalizálása, amelynek reális esélye van a megvalósításra.
Összefoglalva: A tanuló régiók, közösségek és városok nem csak logikailag függenek össze, amikor a tanulási aktivitások térbeli kereteiről beszélünk. Hanem történetileg is abban a folyamatban, amelynek során a tanulás újabb dimenziói fokozatosan láthatókká válnak, és bekapcsolásuk teljesebbé teszi a fejlesztés politikáját.

3. A KÖZÖSSÉGI TANULÁS MODELLJE

3.1. A tanuló közösség-modell

A tanulás - ahogy föntebb meghatároztuk - közösségi tevékenység, legyen bár ez a közösség az emberek egy csoportja vagy egy egész társadalom. A tanulás, ahogy itt fölfogjuk, az új kihívásokkal való szembesülés és a társadalmi problémák megoldásának nélkülözhetetlen eleme. Ahhoz, hogy a tanulásnak ezt az alapvető szerepét bemutassuk, a tanulás új modelljét kell megalkotnunk. Ez az új modell a közösséget érő külső kihívásokat köti össze a közösség problémamegoldó képességével és kapacitásával. Azok az új információk, tudások és kompetenciák, amelyek a problémamegoldáshoz szükségesek, alakulnak át egyfajta "tantervvé", amelyet meg kell tanulni, miközben a közösséget új kihívások érik, és az ebből támadó új problémákat kell megoldania.

- *Kihívás éri a közösséget* - egy kihívás, amely gondot okoz vagy kockázatot jelent mindnyájuknak, de legalább is a többségnek. Ez fokozatosan mindenki számára nyilvánvalóvá válik; és az is, hogy a kihívásra válaszolni kell, és csak együttesen lehet megküzdeni vele.

- A közösség vezető személyiségei *megfogalmazzák a problémát,* amelyet a kihívás okozott. Eközben alternatívák merülnek föl, sőt az is megtörténhet, hogy a probléma különböző megfogalmazásai (és megfogalmazói) versengeni kezdenek egymással. A bevált megoldások, amelyek az eddigi tapasztalatokon és ismereteken alapulnak, versenyre kelnek az újszerű, eddig kipróbálatlan javaslatokkal, amelyek új információkat, új tapasztalatokat és új készségeket követelnének meg.

- *Versengés indul* arról, hogy ki miben látja a problémát, milyen megoldást javasol rá, és milyen célokat tűz a közösség elé. Ez a versengés feszültséget teremt a közösségben, mivel választani kell a különböző javaslatok között. A külső kihívás ezzel mintegy belsővé válik. Végül az egyik "párt" és szószólói kiemelkednek a többi közül; és ők fogalmazzák meg, hogy mit is kellene tenni.

- Ha a csoport, amely megfogalmazta a teendőket és a hozzájuk szükséges tudást, *kudarcot vall*, akkor eltűnik a nyilvánosság elől. Elfeledik őket, és az is lehet, hogy a közösség minden újítástól elfordul. Felőrlődhet a belső küzdelemben, és szét is eshet. *Ha azonban az új csoport győz*, akkor az új tudás, információ és kompetenciák, amelyek a probléma megoldásához kellettek, a közösségi hagyomány részévé válnak.

- Végül is *a közösség megtanulja* az új információkat, ismereteket és kompetenciákat, amelyek ahhoz kellettek, hogy szembeszálljanak a kihívással és megoldják a problémát. A probléma sikeres megoldásának tapasztalatával, az újonnan tanult információkkal, tudásokkal és kompetenciákkal, valamint azok vezetésével, akik sikeresen küzdötték le a kihívást, a közösség régi formája helyett új formákat ölt.

A tanulás lényegi módon járul hozzá az ilyen átalakuláshoz. Az egész folyamat során nélkülözhetetlen. A tanulás a kihívás fölismerésével elkezdődik, és végigkíséri a probléma fölismerését. Új ismereteket és kompetenciákat kell tanulni a lehetséges megoldások közben, valamint a föladatok megfogalmazásakor. Ezt a modellt a problémamegoldás modelljének nevezhetjük - de egyúttal nevezhetjük a közösségi tanulás modelljének is.

3.2. Menekülés Európába

Most próbáljuk alkalmazni a közösségi tanulásnak ezt a javasolt modelljét napjaink egyik legnagyobb kihívására, amellyel a társadalom szembenéz: a tömeges migrációra. A javasolt modell lépései alapján fölvázolhatjuk a tanulás elemeit a folyamatban. Nézzük Magyarország esetét!

- 2015 nyarán *a migrációs nyomás napról-napra nőtt* Magyarország déli határán. Először csak a helyi lakosság érezte ezt a nyomást, később a térség hatóságaiban is tudatosult. Hetekbe tellett, amíg fölismerték, hogy a nyomás nem csak a helyi és területi közösségeket terheli, hanem az egész társadalmat. A migráció kihívása azonban akkor vált igazán nyilvánvalóvá, amikor a menekültek Budapesten is megjelentek, és elfoglalták Budapest egyik fő pályaudvarát.

- *Megindult a vita a migrációs hullám természetéről*. Vajon a migránsok csakugyan menekültek, vagy csupán a jobb élet reményében vándorolnak? Honnan jönnek? Csakugyan biztonsági és közegészségügyi kockázatot jelentenek? A vita során három válasz alakult ki. Az egyik szerint a migráció fenyegetést jelent az országra nézve, amelyet rendőri erővel és szögesdrót kerítéssel lehet csökkenteni. A másik a humanitárius katasztrófát hangoztatta, amelyet a migrációs hullám jelent, és amelynek megelőzéséhez segítségnyújtásra van szükség. A harmadik, amely a másik két nyilvánossá vált vélemény mögött szinte láthatatlanul húzódott meg - olyan alkalomnak fogta föl a migrációt, amikor gyorsan sok pénzt lehet keresni azzal, hogy a migránsokat a délitől a nyugati határig, vagy akár tovább, más uniós országba elszállítják.

- Jelenleg (2015 augusztusa) *az első csoport áll nyerésre* a másik két csoporttal szemben. Az első álláspontot - amely szerint a migránsok fenyegetést jelentenek a társadalmi, gazdasági és politikai rendszerre - azok támogatják, akiket a migrációs hullám közvetlenül érintett. Ezt a véleményt fogadták el a helyi és területi hatóságok, valamint a kormányzat is. (A második véleményt jelenítik meg többé vagy kevésbé a civil szervezetek, a harmadikat pedig a féllegális és illegális gazdasági körök.) A déli határon rendőri erőket mozgósítottak, tranzit állomásokat szerveztek és kerítést húztak. A véleménycsoportok között azonban lassú eltolódás is megfigyelhető. Úgy látszik, mintha az első csoport véleménye - amely a migráció veszélyességét hangoztatja - fokozatosan visszaszorulna, helyet adva a második csoport véleményének (a migráció, mint humanitárius katasztrófa). A küzdelem a probléma uralkodó megfogalmazásáért egyelőre folytatódik.

Amire valamennyi csoportnak - beleértve magukat a migránsokat is - szüksége volna, az a több információ, ismeret és kompetencia. A kormányzatnak szüksége volna további információkra arról, hogy valójában milyen veszélyeket rejtenek a migrációs hullámok (fizikai, valamint egészségügyi és biztonsági fenyegetések). Szüksége volna továbbá több kompetenciára is ahhoz, hogyan is védjék az államhatárokat. A civil szervezeteknek több információ kellene a migránsok valóságos szükségleteiről, valamint több kompetencia ahhoz, hogyan gyűjtsenek támogatásokat nekik. A migránsoknak is nagy szükségük volna információkra és kompetenciákra, hogy többet tudjanak azokról az országokról, ahová törekszenek, és hogy jobban tudjanak alkalmazkodnia az EU-s szabályokhoz (nem is említve az európai kultúrát, amely idegen, sőt egyesek számára egyenesen elfogadhatatlan is lehet).

3.3. Tanulságok

Nem kétséges, hogy a jelenlegi migrációs hullám után Európa már nem lesz többé a régi. Európának sok millió új lakóra volna szüksége, hogy fönntarthassa jóléti rendszerét, valamint hogy megőrizze demográfiai karakterét. A migránsok többsége fiatal férfi vagy családok számos gyerekkel. Ők lesznek a megfiatalodott Európa jövendő lakói? Talán. De csak akkor, ha mindkét fél - a migránsok és a bennszülött európaiak - sokkal többet tanulnak egymásról; sokkal többet, mint amennyit jelenleg kölcsönösen tudunk.
Mi, közép-európaiak sok mindent megtapasztaltunk a társadalmi-politikai átmenetből a késői 1980-as és korai 1990-es évtized zavaros éveiben. Úgy gondoljuk - talán joggal -, hogy másoknál jobban tudjuk, hogyan függ össze az átmenet a tanulással. De lehet, hogy a korai 1990-es évek tapasztalatai már nem használhatók annak a nagy átmenetnek a megértéséhez és túléléséhez, amely egész Európára vár. *Az egyetlen eszköz, hogy ezzel a példátlan kihívással szembenézhessünk, a társadalmi méretű tanulás.*

HIVATKOZÁSOK

Bandura, A (1971): Social learning theory. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Oxford etc: Prentice-Hall.

Benke M. (2007): Lifelong learning at regional level: Opportunities and barriers for the declining micro-regions of Hungary." Debrecen: CHERD Center for Higher Educational R&D

Benke M. ed. (2014): Learning Regions. Special Issue. *Hungarian Educational Research Journal 4 (2014)*, 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02

CEDEFOP (2003): *The Learning Region*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities

Coombs Ph. H. (1968): *The World Education Crisis*. Oxford: Oxford University Press

Delors J. et al. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Erdei G., Teperics K. (2014): Adult learning activities as the catalyst for creating learning region. *Elsevier Procedia: Social and Behavioral Scences No. 142*: 359-366. old.

Faure, E. et al (1972): *Learning to Be*: *The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO

Freire, P. (1970, 1993): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishers

Havighurst. R. J. (1948, 1970): *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.

Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York: Bentham Books

Jarvis P (2006, 2007): *Lifelong Learning and the Learning Society* I-II. London, New York: Routledge.

OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD

Osborne, M. (2014): Learning cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal 4 (2014)*, 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02

Rutten, R, Boekema, F. eds. (2007): *The Learning Region*. Cheltenham: Edward Elgar Publishers

Tuijnman, A., Boström, A.-K. (2002): Changing notions of lifelong education and lifelong learning". *International Review of Education 48* (2002), 1-2: 93-110.old

Wenger, E. (2006): Communities of practice. http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf. (Letöltés: 2015.07.27.)

ABSTRACT

Transition and learning--rather than education and transition--go hand-in-hand when we are talking about social change and societal transformation. 'Learning' in this sense is far more than learning within a college classroom or in the school. It is an all-embracing activity of the self within the framework of interpersonal relations. It has many dimensions, from intended to unintended and from information consumption to problem solving. Arguing for this understanding of the concept 'learning', first we take 'learning' as a social and political activity; in other words, we view the learners as social and political actors in their learning processes. Second, we approach the communities of learners in their spatial frames (regions and cities). And third, we introduce a model of community learning. The main idea of the paper is that the transformation processes are by definition learning situations; and that the transformation of a society or a region could not happen without their populations and communities, who learn.

Kozma Tamás
professzor emeritus
Debreceni Egyetem
kozmat3@gmail.com

Nyilas Orsolya

AZ ÉLETSZEMLÉLET-FORMÁLÓ KÉPZÉS ÉLETSZEMLÉLET FORMÁLÓ EREJE

THE POWER OF CHANGING ATTITUDE OF LIFE ATTITUDE CHANGING TRAININGS

ABSZTRAKT

Több szakember is egyetért abban, hogy annak érdekében, hogy minél több hátrányos helyzetű munkavállaló megfelelhessen a munkaerőpiac által támasztott igényeknek, a megfelelő képzettség és szaktudás elengedhetetlen feltétel. Emellett a személyiség gazdagítása, fejlesztése sem elhanyagolható az egyének szempontjából ahhoz, hogy a tanuló társadalomba való beilleszkedésük zavartalanul megvalósulhasson.
A felnőttképzés tudománya számára mindig nagy kérdés, hogyan is lehet a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettségű felnőtteket tanulásra ösztönözni. Milyen nem várt nehézségekkel kell a szervezőknek szembenézniük akkor, amikor tanulási sikerekkel aligha rendelkezők számára hirdetnek tanfolyamokat.
Számos közmunkaprogram kötelező képzése az ún. életszemlélet formáló képzés. Egy 2010-ben végzett vizsgálat interjúalanyait kerestük meg három illetve öt év elteltével – azokat, akik részt vettek ebben a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központja által szervezett képzésben – hogy megtudjuk, mennyiben tudták kamatoztatni a 80 órás képzés alatt szerzett információkat. Az eredmények nem mondhatóak éppen meglepőnek. Bár a többség azóta is egyik közmunkaprogramból a másik közmunkaprogramba megy, azért néhány esetben tapasztalható pozitív irányú előrelépés.

1. BEVEZETÉS

A társadalmi státust alapvetően meghatározza a munkaerő-piaci pozíció, melynek hátterében – többek közt – az iskolai végzettség, az egyén szakképzettsége áll. A képzettség általános emelkedésével változnak a munkaadók elvárásai. A korábban képzettséget nem igénylő állásokat is iskolázottabb munkavállalókkal töltik be. E folyamat hozadékaként a képzetlenek csoportjának összetétele is átalakult. Egyre többen vannak köztük azok a munkavállalók, akik a munkaadók által megkövetelt minimális kompetenciával sem rendelkeznek, így gyakorlatilag kiszorulnak a munkaerőpiacról (Köllő 2009).

A munkaerőpiac változásaival összefügg a kompetenciák szerepének növekedése. A munkakörök betöltéséhez ma már nem elég a megfelelő végzettség, szakképzettség, gyakorlat. A fejlődés következtében gyorsan változó munkakörülmények miatt a szakképzettség elvárása mellett megjelent a folyamatosan átképezhető, fejleszthető, változásokhoz gyorsan alkalmazkodó, megújulásra képes munkaerő iránti igény is.
A peremhelyzetű társadalmi csoportok esetében azonban a képzettség megszerzése, a kompetenciák fejlesztése nem egyenes ívű tanulói pálya eredménye, több töréspont, kisebb-nagyobb szünet akadályozza a folyamat eredményességét. Az elmulasztott lehetőségek pótlására az elmúlt évek során a felnőttképzésnek számos formája jött létre, melyek lehetőséget biztosíthatnak a munkaerő-piaci és társadalmi integrációhoz szükséges alkalmazkodáshoz. Problémát jelent ugyanakkor az érintettek számára, hogy a hátrányos helyzetű térségekben e képzési lehetőségek – a szükségletekhez mérten – csak korlátozottan állnak rendelkezésre (ÁSz 2010, Halmos 2005).

2. KÖZMUNKA, KÖZCÉLÚ MUNKA, KÖZFOGLALKOZTATÁS…

Magyarországon az elmúlt évtizedekben sokféleképpen értelmezték a közfoglalkoztatás jelenségét és az elnevezés is gyakran változott. Hívták már ínségmunkának, szükségmunkának, közmunkának, de bárhogy is nevezték, mindig olyan állami támogatással történő munkavégzést jelentett, amelynek mindenkori célja az egyén munkához, ezáltal törvényes jövedelemhez juttatása volt.
Szinte minden közfoglalkoztatásra jellemző, hogy alacsony presztízsű, kevés szakmai tudást igénylő feladatokat kell ellátniuk az itt foglalkoztatottaknak, ebből értetődően elsősorban alacsony iskolai végzettségű embereket szólít meg (Kerülő – Nyilas 2014).
A nyolcvanas évek végén a közfoglalkoztatási programok közül elsőként a **közhasznú foglalkoztatás** jelent meg Magyarországon a rendszerváltás okozta társadalmi problémák kezelésére. Mivel a munkanélküliséget átmeneti jelenségnek tekintették, elsődleges célja az átmenetileg kieső jövedelem pótlása volt. Az 1987-es esztendőben nyílt először lehetőség a települések számára, hogy a növekvő munkanélküliséget tapasztalva, s az ebből adódó jövedelemhiánytól szenvedve, közhasznú foglalkoztatást szervezzenek a legnehezebb helyzetben lévő csoportok számára. A közhasznú foglalkoztatást szabályozó rendelet többek között előírta, hogy a közhasznú foglalkoztatás céljából kialakított munkakörben csak „önhibáján kívül elhelyezkedni nem tudó személy alkalmazható”. Vagyis csak az „érdemes” szegények számára biztosították a munkaerőpiacra való visszalépést, igaz maximum két hónapra (Csoba 2010b).
A tartósan munkanélküliek számára a **közhasznú munka** nyújthatott segítséget. A lakosságot, illetve a települést érintő közfeladatok ellátásáról van itt szó, amely lehet kötelező, vagy az önkormányzat által vállalt önként feladat is. Szinte kivétel nélkül alacsony presztízsű, szakképzettséget nem igénylő feladatokat jelentett, úgymint

településtisztasági, közterület karbantartási, parkfenntartási, csatornatisztítási stb. munkák (Kerülő – Nyilas 2014).

A közfoglalkoztatási programok napjainkra koncentráló történetében nagy szerepet játszanak a közhasznú programok mellett az 1996-tól szervezett ***közmunka programok***. Célja változatlanul a munkanélküliség csökkentése volt, de a célok közé bekerült az elmaradott térségek felzárkóztatása és egyéb társadalmilag hasznos közfeladatok ellátása (Oláh 2014.) A regisztrált álláskeresők számára határozott idejű, átmeneti foglalkoztatást jelentenek a közmunkaprogramok, melyet a munkanélküliség csökkentésére alkalmas fejlesztési, felújítási különösen infrastrukturális és környezetvédelmi, továbbá az elmaradott térségek felzárkóztatását célzó közfeladatok ellátására szerveztek. A programok támogatása pályázatok útján történtek. A munkanélkülieket a területileg illetékes munkaügyi központok közvetítik a programokba (Tajti 2010). A programok szervezésére megalakított Közmunkatanács kettős célt tűzött maga elé: egyrészt a kormányzati foglalkoztatáspolitika élénkítését, másrészt az aktív foglalkoztatás erősítését a passzív segélyezés rovására. Az alapító okirat szerint funkciója a következő területekre terjedt ki: fejlesztési programok szervezése, koordinálása, lehetőségek feltárása, költségvetési támogatások elosztása, beszámoltatás, és ellenőrzés az országgyűlés vagy a kormány által meghatározott célok elérése érdekében (Csoba 2010b).

A közfoglalkoztatás 2011-től került be a köztudatba, mellyel kapcsolatban Csoba Judit megállapítja, hogy a **közfoglalkoztatás** eredetileg a köz érdekét szolgáló állami-önkormányzati feladatok, fejlesztések (utak, vízművek, védművek stb.) közös költségei munkával való megváltásának kerete volt. Alapvető céljai a szegénység enyhítése, a munkaszocializáció illetve munkateszt, valamint az elsődleges munkaerőpiacra történő reintegráció. Mindig azokban a korszakokban kapott nagyobb hangsúlyt, amelyekben a korábbi gazdasági és foglalkoztatási formák éppen átalakulóban voltak, s az átmenet ideje alatt keletkezett munkaerő-piaci kereslet-kínálati egyensúly, és az ennek következtében kialakult jövedelemhiány kikényszerítette a központi hatalom beavatkozását. (Csoba 2010b) Olyan embereket fogott össze a program, amelyek a rájuk rótt közösségi kötelezettségek teljesítéséhez a fizikai erejükön túl mással nem rendelkeztek. A nélkülözők, a jövedelemnélküliek a változás következtében a korábbi munkaerő-piaci pozícióikból kiszorultak foglalkoztatása két szempontból is közérdeknek bizonyult: egyfelől a közösségi feladatok érintettekre eső részének ellátása, másfelől az önfenntartás lehetőségének biztosítása, s így a közösség tehermentesítése miatt (Csoba 2010b). A közfoglalkoztatási intézményrendszer elsődleges feladata, hogy a tartósan munkanélkülieket aktivizálja és megakadályozza, hogy a munka világától végleg elszakadjanak (Bagó 2013). Ebben Csoba Judit is egyetért. Egyik funkciója, hogy megerősítse a javak elosztásának szabályát a munka-központú rendszerekben, emlékeztessen a közösséghez való tartozással járó kötelezettségekre, s keretet teremtsen a közfeladatok ellátásban való részesedéshez. További feladata, hogy csökkentse a munkaerőpiacról kikerülők jövedelem-kiesését, de ezt a költségvetési források kímélésével, a segélyezettek számának és a segélyek

összegének korlátozásával érje el. Harmadik funkciója továbbra is a szegények társadalmi kontrollja (Csoba 2010b).
A közfoglalkoztatás utolsó, elődjének számító **közcélú munka** 1998-ban került bevezetésre, azonban csak 2001-től erősödött meg (Csoba 2010a). Közmunkának nem minősülő állami vagy helyi önkormányzati feladatok ellátását jelentette, melyeknek teljesítéséről a helyi önkormányzatoknak kellett gondoskodniuk. A közcélú munkák végzésére már magasabb iskolai végzettségű, szakképzett munkavállalókat is alkalmaztak azzal a céllal, hogy minél több munkára képes aktívkorú, munka-erőpiaci szempontból hátrányos helyzetű személy számára biztosítsa a munka világába való visszatérést (Hoffman 2012). Kulinyi Márton megállapítja, hogy a 2000-es években belépett közcélú munka konstrukció kifejezetten a tartós és rossz szociális helyzetű, munkaképes korú, inaktív személyek aktivizálását célozta meg (Kulinyi 2013). A közcélú munka során az önkormányzatoknak kellett foglalkoztatási lehetőséget biztosítaniuk, rendszeres szociális segélyben pedig csak a munkát elvállalók részesülhettek. Továbbá, nem a munkaügyi központ döntött mérlegelési jogkörben a támogatásról, hanem az állami költségvetésben rögzített keret állt az önkormányzatok rendelkezésére, tehát ezen a kereten belül az önkormányzatok, illetve a közfoglalkoztatás szervezők a helyi viszonyokhoz igazíthatták a felkínálható státuszokat (Kulinyi 2013). A közcélú munka rendszere lehetővé tehette volna, hogy a munkaerőt visszavezesse az elsődleges munkaerőpiacra, de sajnos csak a segélyezés volt a legfőbb motiváció a munkavégzésre, így maga a közcélú munka volt az, amely a reintegrációt lehetetlenné tette.
A célok változóak lehetnek a közfoglalkoztatás különböző időszakaiban, programjaiban, illetve változhat támogatási időszakonként is.

3. ÉLETSZEMLÉLET - FORMÁLÓ KÉPZÉS

2010 januárjában új közmunkaprogramot (köztéri munkák, utcaseprés, parkfenntartás, hóhányás stb.) indított az Észak-alföldi Régió Munkaügyi Központja. Feltétel volt, hogy a jelentkezők egy Életszemlélet-formáló képzésen vegyenek részt.
A képzés 80 órában zajlott. 100 főre tervezték, végül 86 fővel valósult meg ebből 40 fő vett részt a kérdőíves, interjús felmérésünkben – 32 férfi és 8 nő. Egy fő kivételével mindenki hozzájárult ahhoz, hogy újra megkeressük egy utánkövetéses vizsgálat reményében. Ennek a tervnek az eredménye a 9 fővel készült interjú, melyet jelen tanulmányunkban ismertetünk.
A szervezők olyan tananyag összeállítására törekedtek, amelyek azoknak az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátíttatását biztosítja, amelyek elengedhetetlenek a munkaerő-piaci reintegrációhoz. Így a tananyagban helyet kapott az Elhelyezést segítő humán szolgáltatások; Képességfejlesztő, önismereti és motivációs tréning; Munkáltatói kapcsolattartás a gyakorlatban;

Kommunikációs ismeretek; Alapvető higiénés szokások; Mentálhigiénés ismeretek; Környezettudatos életmód tréning; Etikai ismeretek.

A hatékony kommunikáció elsajátítása nagymértékben növeli az álláskeresők elhelyezkedési esélyeit. Ezen készségek fejlesztésével a cél, hogy az egyén szókincse bővüljön, ezáltal életszemlélete és életminősége is pozitív irányban változzon, és nem utolsó sorban a részképesség zavaros, a kommunikációban akadályozott résztvevőkkel is megfelelő információcsere valósuljon meg.

Sok pozitív visszajelzés érkezett a résztvevők részéről az önismereti tréninget illetően, hiszen a valódi önismeret a társas készségek, a kapcsolati nehézségek leküzdése, akár munkahelyi, társadalmi, társkapcsolati, gyermek-kapcsolati, vagy önbizalommal, önbecsüléssel kapcsolatos problémák megoldására is lehetőséget nyújthat. Ezen ismeretek birtokában a hatékony képességfejlesztés válik lehetővé, és megfelelő motivációval hatékony életminőség javulás érhető el. A tréningen megtanulták a dicséret és bírálat technikáit, a jutalmazás és a kritika építőjellegét, melynek birtokában szintén hatékony képességfejlesztés válik lehetővé.

A munkáltatói kapcsolattartás elnevezésű modul célja, hogy a résztvevők megismerjék a munkaadói kapcsolatok szintjeit, alkalmazni tudja a munkaadói és álláskeresői oldal kapcsolattartásához szükséges feltételeket. Ezeknek az ismereteknek elengedhetetlen jelentősége van a munkahelyek feltérképezésében, a potenciális munkaadókkal való kommunikáció során. A tárgyalási technikák elsajátításával új lehetőségek nyílnak meg a résztvevők előtt a munka világában. Rövid helyzetgyakorlatok során az eltérő szituációkban való megfelelő viselkedés elsajátítására törekedtek.

Fontos részét képviselte a képzésnek az etikai ismeretek elsajátítása. A tanult viselkedéskultúra hatással van az emberi cselekedetekre és az erkölcsös életre, mely magában hordozza azt a tudásanyagot, ami mindennapi életünket befolyásolja. Ezek a készségek nemcsak a társas és társadalmi kapcsolataikra, hanem a munkahelyi etikus viselkedésükre is hatnak.

Szintén kiemelt fontosságú volt az Elhelyezkedést segítő humán szolgáltatások című program is, melynek segítségével a résztvevők megismerték a célcsoportra jellemző humánszolgáltatások főbb jellemzőit. Ezen ismertek által könnyebb lett a résztvevőknek alkalmazni a megszerzett ismereteket a munkavállalás elősegítésének érdekében – munkavállalási tanácsadás, képzési tanácsadás, pályaorientációs tanácsadás, munkaerő-piaci tréning, illetve pszichológiai tanácsadás lehetőségeiről is hallattak. Megtanulták, hogy a szolgáltatások központjában a tanácskérő áll. Fontos, hogy a problémamegoldó folyamat a tanácsadások ismeretével olyan hasznos információkat nyújtson, hogy a munkaadó és a munkát vállaló személy igényeit összehangolja. A tanácsadásban rejlő lehetőségek bővítik az egyén pálya- és a munkaerő-piacban rejlő ismeretét, és ezen ismeretek birtokában az egyén önálló és hosszú távú döntést tud hozni, mely későbbi döntéseinek meghozatalára is felkészíti.

A mentálhigiénés ismeretek a lelki egészségvédelem érdekében került be a programba, a résztvevők életvezetési nehézségeinek enyhítése érdekében. A stressz és a stressz-kezeléssel kapcsolatos tudnivalók elsajátítása, a stressz kiváltó okainak,

hatásmechanizmusainak, a krízis és a trauma kialakulásának megismerése lehetőséget ad a résztvevőknek a mindennapi életvitelük jobbá tételére.
Az oktatók meghívásos alapon kerültek be a programba, a Nyíregyházi Főiskola, a Zay Anna Egészségügyi Szakközépiskola illetve a Kormányhivatal munkatársai tartották a képzéseket. Elsősorban trénig módszert alkalmaztak, vagy közös frontális módszert – a téma hatékony elsajátíttatását szem előtt tartva – de előzetes andragógiai tanulmányai vagy ismeretei egyiküknek sem volt.
Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy a közmunkaprogramokhoz kapcsolódó képzések andragógiai vonatkozásait megismerjük és elemezzük. Másrészt az, hogy négy év elteltével, megnézzük mit kezdett a tanfolyam által szerzett ismeretekkel, mennyire készítette fel a tanfolyam, az utánfoglalkoztatás megvalósult-e, illetve el tudott-e helyezkedni tartósan a munka világában. Az interjúkban megkérdeztük a résztvevők véleményét a képzés tartalmára, a tananyagra vonatkozóan, kérdéseket tettünk fel az oktatókról, de a szervezéssel kapcsolatos tapasztalatokra is kíváncsiak voltunk, hiszen az alacsony iskolai végzettségű felnőttek felnőttkori tanulással kapcsolatos véleménye rendkívül fontos. Azoknak, akik korábban soha nem vettek részt felnőttképzésben, a most szerezett tapasztalataik végzetesen meghatározzák a tanulással kapcsolatos attitűdjüket (Kerülő – Nyilas 2014).

4. A TANFOLYAM ÁLTAL SZERZETT ISMERETEK BEÉPÜLÉSE

A legtöbb résztvevőnek – bevallásuk szerint - fogalma sem volt mire jó ez a tanfolyam, sokukat nem is tájékoztatták a Munkaügyi Központban arról, hogy mire számítson, miből fog állni a 80 óra, de mert– azaz beleszámít a foglalkoztatás idejébe – így vállalták.
„A pénz az kell! Ha ezért itt kell ülni, akkor itt ülünk.” (44 éves nő) *„…ezt most is így látom* – vallja négy év elteltével – *jobb volt egy meleg tanteremben ülni, mint kint az utcát seperni hóban-fagyban, esőben. A gyerekeimnek is ezt mondom, becsüljék meg magukat, ne az iskola mellé járjanak, könnyebb életük legyen mint nekem.”*„*…Még két tanulásban vettem részt, az is közmunka része volt, de nem ugyanazokat tanultuk… ami mindenütt volt, az öltözködés, a beszélgetés* (= kommunikáció) *és ha munkára jelentkezem, akkor mit kell csinálnom* (= állásinterjú).”
A nyolcvan órás képzés egy ráhangoló tréninggel indult, így az első egy-két nap az ismerkedéssel telt el. A mindennapi életben előforduló helyzeteket beszélték meg, az ezekhez fűződő tapasztalatokat oszthatták meg a résztvevők a tréner irányításával. A megkérdezettek jelentős részének ezek a tréningek tetszettek talán a legjobban. Meglepő módon a szerepjátékokat voltak a legkedveltebbek, életszerűnek, hasznosnak vélték:
„A játékos feladatok voltak a legjobbak. Sokan húzódoztak, nyávogtak, nem mertek megszólalni, de én igen! Otthon is nagy szám van! (38 éves nő)

„Az volt a legjobb, amikor én voltam az egyik szereplő – úgy mondta a tanárnő, hogy gondolatban bújjak bele a szereplő bőrébe - el kellett játszanom, hogy mit csinálnék, ha én lennék a tanár és nekem kellene azzal az anyukával beszélnem, akinek sok baj van a fiával az iskolában." (41 éves nő)

Egy másik interjúalanyunk pár hónapja elmesélte, hogy 2010 óta több ilyen képzésen is részt vett már, de hasonló tréninget nem tartottak nekik, pedig a témakörök között szerepelt: „*…sajnálom, mert beleélhettem magam olyan helyzetekbe, ami az életemben is bekövetkezett, - például egyszer voltam állásinterjún, és megpróbáltam visszaemlékezni mit csináltunk az órán…*" (32 éves nő)

Módszertani szempontból a másik kedvelt módszer a csoportos feladatmegoldás volt, melyek a kezdeti bizonytalanságok, félelmek eloszlatásához adtak segítséget. *„Már nagyon régen kellett tanulnom, azt hittem én leszek a leghülyébb, de egy-két nap alatt kiderült mások is ugyanúgy félnek, mint én…"*(44 éves nő)

„*Nekem senki sem mondta a központban, hogy már az első nap négyig itt kell ülni és tanulás lesz. Majdnem hazamentem."* – gondol vissza első napjára egyik interjúalanyom – *de szerencsére a tanárnak volt annyi esze, hogy nem kérdezgetett minket halálra, inkább csak beszélgettünk, mindenki elmondhatta bátran, amit gondolt. Pár nap múlva már nem féltem annyira, de szerintem más se."* (38 éves nő). Három év elteltével sem változott a véleménye, még egy hasonló képzésen vett részt: *„a másik tanfolyam is kibírható volt, de ott többet kellett feladatlapokat írni, hát az én írásom nem túl jó, féltem is baj lesz, de nem bántottak miatta".*

Houle kutatásai igazolták, hogy az önbizalomhiánytól szenvedők, vagy az alacsony önértékeléssel rendelkezők kevesebb eséllyel döntenek a felnőttkori tanulás mellett vagy hamarabb feladják tanulással kapcsolatos terveiket (Houle 1961).

A 80 órából 10 óra tanulástechnikai tréning, 16 órában életvitelt segítő és 16 órában mentálhigiénés fejlesztő tréning alkotta a tananyagot. A legtöbb kritika az alapvető higiénés szokásokat illette. A modul célja az volt, hogy a résztvevők elemi higiénés szokásai, a test és a ruházat gondozásának alapvető ismeretei bővüljenek – fertőző betegségek megelőzése, közösségben való részvétel veszélyei, illetve a káros szenvedélyek (alkohol, dohányzás, drog) egészségre gyakorolt hatásaival foglalkoztak. *„Sok hülye feladat van, olyan, mintha nem is meglett emberek lennénk, hanem kisiskolások. Kölykök. Hát mit mondjak, sok feladat elég röhejes. A gyerekeimnek otthon ugyanezeket tanítom: például az, hogy hogyan mossak kezet, fogat, naponta hányszor, hogy használjam a zsebkendőt. Én 40 éves vagyok, még ha nincs is sok iskolám, de akkor se ezzel töltsem az időmet."* (40 éves férfi). Ugyanez a férfi négy év elteltével már nem látta ennyire felháborítónak a tanfolyam feladatait*:„Csodálom, hogy így felháborodtam. A tanfolyam után 6 hónapig közterületen dolgoztam (szeptemberig) utána januárig semmi munkám sem volt. Aztán kezdtem elölről. Új tanfolyam, pár hónap közmunka. Most újra arra várok, hogy valahova bekerüljek. Inkább csinálnám a feladatokat, mint ez a várakozás…" „A hulladékgyűjtés* (környezettudatos életmód modul) *volt nekem a legjobb tananyag… hogy kell tárolni, válogatni, mit lehet újra felhasználni. Én csinálnék ilyen munkát, ha tartós lenne a munkaviszonyom. Nem szégyen kukásnak lenni!"*

„Rég volt, hogy tanultam, akkor se szerettem. Mindig utáltak a tanárok. Miért pont most szeretném meg? Sose hittem vóna, hogy egy kis pénzért kell újra tanulni! Kapálásról meg utcaseprésről volt szó nem tanulásról" (33 éves férfi) A felnőtt személy megismerése alapvetően nem könnyű feladat. A felnőtteket oktatóknak is szembe kell nézniük a gyakorlati emberismeret nehézségeivel. Azok az oktatók, akik lemondanak arról, hogy tanítványaikat megismerjék, rontják a felnőttnevelő munka hatásfokát. A felnőtt tanuló egyéni sajátosságait nem lehet típusba sorolással pontosan kifejezni, szükség van a megítélés rugalmasságára, amit az empátia biztosít legjobban. Az empátia a személyiségnek egy olyan képessége, amelynek segítségével bele tudjuk élni magunkat a másik ember lelkiállapotába egy közvetlen kommunikációs kapcsolat során, különösen, ha megtört, nehéz helyzetben lévő felnőttekkel van dolgunk. *„23 évesen tanultam meg írni, olvasni, állami gondozott voltam, de amikor nevelőszülőkhöz kerültem, nem taníttattak, „hibásnak" véletek, nem járattak iskolába. Hatan voltunk testvérek, de nem tudok róluk semmit, kerestem őket, de nem találtam meg senkit. Fontos az iskola, az én gyerekeim szeretnek iskolába járni, csak sajnos ők is nevelőszülőknél vannak. Jó lett volna, ha tanulhattam volna, biztos nem szenvedtem volna ennyit az életben. Szeretem a tanárokat hallgatni, csak a tanárra szeretek figyelni, nem jó, ha mindenki közbe szólhat"(43 éves nő).*

A tanulásban akadályozott személyek fejlesztésénél fontos, hogy tanulási motívumaik alakítására közvetlen módon figyelmet fordítsunk, célirányos tanulásuk alapjává tegyük. A motívumok fejlesztése céljából érdemes arra törekedni, hogy a tanulás érdekes és kellemes tevékenység legyen, amelyben jól érzi magát. Ennek a kellemes érzésnek, örömnek az átélése tanulásra ösztönzi, motívumait erősíti, különösen akkor, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik, a spontán figyelem erőteljes aktivizálásával. (Kerülő 2013). A diák – akár gyerek akár felnőtt - nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból – különösképpen a tanárából, környezetéből – elismerést váltson ki.

„Nincs felesleges tanulás. Egy buta románnak minden kell, és ők vannak többen. Én orvos akartam lenni gyerekkoromban, de a tánc sok időt vett el. Nem tanultam elég sokat. Moderntáncban országos versenyt nyertem, de Pestről vissza kellett jönnöm, pedig szerettem ott élni. Most nem tudom mit kéne csinálnom, ezért vagyok itt. Lehet, hogy az utcaseprés helyett jobb lenne megint tanulni, hogy egyszer táncot oktathassak." Ramóna akkor 21 éves volt, most négy év elteltével még mindig nem oktat táncot: *„elmentem mindenféle tehetségkutató versenyre, meg felléptem néhány falunapon, hátha engem is felfedez valaki, de nem így lett. Jó, jó, mondták, de senki sem karolt fel. Már le is tettem róla. Egy-két alkalmi munkám volt eddig – árultam a piacon – meg a közmunka."*

„Én szerettem az iskolát, egyszer németversenyt nyertem, aztán varrónőnek tanultam, na, az a négy év felesleges volt, nem szerettem…még nincs gyerekem, de szigorúan fogom venni a tanulást, ne ragadjon le az érettséginél sem. Most hogy ide járok nem is értem, miért borsózott a hátam a tanulástól. Felnőttként más érzés. Lehet, hogy most jobban menne." (26 éves nő) Ez az interjúalanyom sem kapcsolódott be azóta sem semmilyen oktatásba, csupán a közmunkaprogramok képzéseit teljesítette. *„Lehet,*

hogy jó tanulni, de én nem látom értelmét. Ha a diplomásokat is kirúgják, én hova kellenék? Nincs ma már jó szakma. egyiknap ez a jó másik nap az. Így nem lehet boldogulni. Azóta született egy gyerekem, remélem neki jobb lesz, de az még sok idő, addig mi lesz?"

5. ÖSSZEGZÉS

Magyarországon egyrészről a források hiányoznak a felnőttképzés általánossá válásához, –állapítja meg Csoba Judit – de a tanulásra motiválás is, így például elhelyezkedési lehetőség, a munkamegtartás esélye, bérek színvonala. A felnőttképzés nem alkalmazkodik eléggé a tényleges képzési szükségletekhez. Ami egyrészről azt jelenti, hogy a képzésre leginkább rászorulók nem jutnak be megfelelő arányban a képzési rendszerbe, másrészről pedig azt, hogy a képzési kínálat nem alkalmazkodik elég rugalmasan a kereslet változásához (Csoba 2010a). Több kutató is megállapította, hogy amellett, hogy alacsony a felnőttképzésben résztvevők aránya, azok, akik részt vesznek képzésekben nem az alacsony iskolai végzettségű, hátrányos helyzetű csoportokból kerülnek ki. Többnyire nem azok veszek részt felnőttképzésben Magyarországon, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a képzettségi szint emelésére vagy a hiányzó képességek pótlására.

A fent ismertetett képzés esetében szerencsére ez nem igaz. Itt valóban megtalálta a program a potenciális célközönségét. Eben az esetben a motiváció egyoldalúsága – *„része a közmunka-programnak és még fizetnek is érte"* – szemlélet mivolta okozza a keserű szájízt. Mennyivel szebb lenne azt állítani, hogy az egyén magától vesz részt egy-egy programban, a saját érdekében.

A hátrányos helyzet következményeinek mérséklésére alkalmas eszközök között azért még mindig a képzés az egyik legfontosabb tényező. Mint a fentiekben leírtak alapján láthattuk, a képzések folyamán nem csak ismeretszerzés, hanem a társadalomba integrálódni képes munkavállalói attitűd elérése is lehetséges, amit több interjúalanyunk is megerősített. Az elvárások teljesíthetősége, a sikernek vagy kudarcnak az élménye, a kíváncsiság felébreszthetősége, a szorongás szintje, a tanár dicsérete vagy bírálata mind fontos szerepet játszik abban, ahogyan a tanuló teljesít. A kis önbizalom legtöbbször erős szorongással, alacsony szintű teljesítménymotivációval, illetve tanult tehetetlenségre utaló jegyekkel jár.

A személyiség gazdagítása, fejlesztése sem elhanyagolható az egyének szempontjából ahhoz, hogy a társadalomba való beilleszkedésük zavartalanul megvalósulhasson, még akkor is, ha ez a képzés egy-egy közmunkaprogram kötelező képzésén keresztül valósul meg.

HIVATKOZÁSOK

Állami Számvevőszék: 2010. *Jelentés a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről*, http://www.fvsz.hu/files/tartalom/sz-jelentes-a-felnottkepzesrol-2010.pdf, utolsó letöltés: 2015. 05. 27.

Bagó József (2013): *A közfoglalkoztatás célja és szabályozása*. In: Munkaügyi Szemle, **57**. 1. sz. 4-5.

Csoba Judit (2010a): "*Segély helyett munka." A közfoglalkoztatás formái és sajátosságai.* In: Szociológiai Szemle, **20.** 1. sz. 26-51.

Csoba Judit (2010b): *A közfoglalkoztatás régi-új rendszere. Útközben az "Út a munkához" programban.* In: Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, **21.** 1. sz. 4-24.

Halmos Cs.: 2005. *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra*, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, http://mek.niif.hu/06400/06455/06455.pdf, utolsó letöltés: 2015. 01.23.

Hoffmann István (2012): A közfoglalkoztatás múltja és jelene Magyarországon. Belügyminisztérium.

Houle, C., H (1961): The inquiring mind. Madison. University of Wisconsin Press

Kerülő J. (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. In. Szakképzési Szemle. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest, 3.sz

Kerülő J – Nyilas O. (2014): A közfoglalkoztatásban résztvevők képzésének tapasztalatiról Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen. 2014

Köllő J. (2009): A pálya szélén – Iskolázatlan munkanélküliek a poszt-szocialista gazdaságban. Budapest, Oziris

Kulinyi Márton (2013): *A közfoglalkoztatás változó céljai. „Kígyónak lábsó" avagy utazás a közfoglalkoztatás céljai körül.* Munkaügyi Szemle 1. sz. 17-26.

Tajti József (2010): Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök működése 2009-ben. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal 2010.

Scharle Ágota (2011): A közcélú foglalkoztatás kibővülésének célzottsága, igénybevétele és hatása a tartós munkanélküliségre, Budapest Intézet 2011.

ABSTRACT

Several experts agree that in order for growing number of disadvantaged people be fit for the labour market needs the adequate skills and knowledge of the given field are essential conditions. In addition to this the enrichment and development of personality is not negligible from the point of view of individuals for the smooth integration into the learning-developing society.

It has been always a big question for the science of adult teaching how to encourage learning for the disadvantaged and the ones with low levels of education. What unexpected difficulties do the organizers have to face when they advertise trainings for people who hardly ever had any success in learning.

The so called life attitude changing training is mandatory for several public works. We did a follow up on interview subjects of a 2010 interview after 3 and 5 years – the ones who participated in this training organized by Employment Centre of Government Office for Szabolcs-Szatmár-Bereg County- to figure out how well they could exploit the information received in the 80 hour training. The results cannot exactly be described as surprising. Though the majority still goes from one public work program to another, in some cases we can observe progress in the positive direction.

Nyilas Orsolya, főiskolai tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem Társadalom- és Kultúratudományi Intézet
nyilaso@nyf.hu

Óhidy Andrea

AZ EURÓPAIZÁLÓDÁS FOLYAMATA A NÉMET ÉS A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKÁBAN: A LIFELONG LEARNING KONCEPCIÓ ADAPTÁCIÓJA[190]

THE EUROPEANIZATION PROCESS IN THE GERMAN AND HUNGARIAN EDUCATION POLICY: ADAPTATION OF THE LIFELONG LEARNING CONCEPT

ABSZTRAKT

Az európaizálódási folyamat definiálható az európai integráció hatására megjelenő változásként a nemzeti (oktatás)politikák logikájában (l. Radaelli 1997, Featherstone – Radaelli 2003). Az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning) eszméje az utóbbi évtizedek során nemcsak a legfontosabb pedagógiai paradigmává vált Európában, hanem ezzel egyidejűleg az Európai Unió oktatáspolitikai reformkoncepcióinak összefoglaló fogalmává is. Jelen tanulmány az Európai Unió Lifelong Learning-koncepciójának adaptációját hasonlítja össze két uniós tagországban: Németországban, amely a „régi Európát", és Magyarországon, amely az „új Európát" reprezentálja. A vizsgálat az "Egész életen át tartó tanulás európai éve" (1996) és a Lisszabon-Stratégia újraindítása (2005) közötti időtartamot foglalja magába. A tanulmány hat, az élethosszig tartó tanulás koncepciójáról szóló oktatáspolitikai dokumentumot elemez, amelyek az európaizálódás folyamatának három szakaszát reprezentálják Németországban és Magyarországon. Az „észrevétel – értelmezés – adaptáció" többlépcsős elemzési séma segítségével nemcsak a német és magyar adaptáció hasonlóságait és különbségeit tárja fel, hanem bemutatja és elemzi az azokat befolyásoló legfontosabb tényezőket is. A vizsgálat legfontosabb eredménye, hogy egyrészt egyértelműen kimutatta az Európai Unió oktatáspolitikai tevékenységének, főként a Lisszabon-stratégiának az egységesítő hatását a vizsgált országok oktatáspolitikai érvelésének szintjén. Másrészt szignifikáns eltéréseket mutatott ki a koncepció megvalósítása szintjén a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint az Unióban elfoglalt státuszuk, eltérő (oktatás)politikai fejlődésük 1945 után, valamint az oktatási rendszerük felépítésének eltérései alapján.

[190] Jelen tanulmány az Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. számában megjelent „Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában" című tanulmány átdolgozott és kiegészített változata. A részletes elemzéshez lásd Óhidy 2009b.

1. A KUTATÁS

1.1. A kutatás célja és kérdésfeltevése

A vizsgálat középpontjában az „európaizálódás“ elmélete (l. Radaelli 1997, Featherstone –Radaelli 2003) áll. Az európaizálódás fogalma alatt – Radaelli definícióját átvéve – az európai integráció hatására megjelenő változást értjük a nemzeti (oktatás)politikák logikájában. A kutatás mindezt az Európai Unió Lifelong Learning-programjának segítségével vizsgálja.
Lifelong Learning – magyarul: az élethosszig tartó tanulás vagy egész életen át tartó tanulás eszméje – az utóbbi évtizedek során legfontosabb pedagógiai paradigmává vált egész Európában. Ezen kívűl az Európai Unió oktatáspolitikai reformkoncepcióinak összefoglaló fogalmává lett. Az egész emberi élet tartamára kiterjedő tanulási folyamat eszméje a Philip H. Coombs által 1967-ben megállapított oktatási világválságra adott válaszként került kidolgozásra (Óhidy 2006a). Az európai integrációs folyamattal kölcsönhatásra lépve, gyökeresen új felfogást honosított meg az oktatási rendszerek megreformálására. Az élethosszig tartó tanulás 1996-ben kikiáltott európai éve óta a Lifelong Learning-program a modern idők társadalmi, politikai és gazdasági változásaira adható egyetlen válasznak számít Európában (Óhidy 2006b).
Jelen kutatás középpontjában tehát az Európai Unió Lifelong Learning-programja áll. A koncepciót egyrészt az európai integrációs folyamat keretében, másrészt annak részeként vizsgáljuk. Bernd Dewe és Peter J. Weber a Lifelong Learning-koncepciót olyan nemzetközi-európai koncepcióként definiálja, melynek bár tartalmi gyökereit elsősorban szupra- és transznacionális szinten dolgozták ki, de a nemzeti recepció által különféle nemzetkulturális értelmezései alakultak ki (Dewe – Weber 2007: 95). Jelen kutatás a kiválasztott Európai Uniós tagországok – Németország és Magyarország – szintjén vizsgálja a koncepciót.
A kutatás kiindulópontja az a feltevés, miszerint az Európai Unió tagállamai az EU Lifelong Learning-koncepciójának adaptálása során (oktatás)politikájukat, intézményeiket és azok felépítését nem “mechanikusan”, azaz nem az EU-előírások egyszerű átvétele (vagy ahogy az európai dokumentumok nevezik: “implementációja”) révén alakítják, hanem mindíg saját nemzeti érdekeik figyelembevételével valósítják meg azt.
A vizsgálat központi kérdésfeltevése: Miként történik az EU Lifelong Learning-koncepció adaptálása Németországban és Magyarországon? Ebben az összefüggésben arra keressük a választ, mit jelent a
- Figyelembevétel: A vizsgált országokban mennyiben veszik figyelembe az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?
- Értelmezés: A vizsgált országok hogyan értelmezik az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?
- Adaptáció: Az érintettek mennyiben számolnak oktatási rendszerük nemzeti

sajátosságaival a koncepció adaptálása során? Mely tényezők játszanak szerepet az adaptációban (pl. politika, társadalmi és történelmi hagyományok, az oktatási rendszer felépítése és irányítása stb.)?

1.2. A kutatás metodikája és módszerei

A vizsgált országok az ún. „most-different-systems design", tehát a „lehető legnagyobb különbség" elve alapján (Przeworski – Teune 1970, Hörner 1993) kerültek kiválasztásra, a következő táblázatban feltűntetett kritériumok alapján:

1. táblázat: A vizsgált országok kiválasztásának szempontjai

A kiválasztás kritériumai	Németország	Magyarország
Területi-politikai hovatartozás	Nyugat-Európa	Kelet-Közép-Európa
EU-tagság időtartama	régi-EU-tagállam	új-EU-tagállam
Politikai tradíció 1945 után	polgári-liberális demokrácia	1945–1948 demokratikus fejlődés 1948–1989 szocialista társadalmi rend 1989 után polgári-liberális demokrácia
Gazdasági tradíció 1945 után	(szociális) piacgazdaság	1945–1989 tervgazdaság 1989 után piacgazdaság
Oktatási rendszer	föderális szervezettségű oktatási rendszer	centralizált oktatási rendszer

Forrás: Óhidy Andrea (2011b): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. szám. 6. old.

1.2.1. Területi-politikai hovatartozás: Nyugat-Európa versus Kelet-Közép-Európa

Németországban, mint a legtöbb nyugat-európai országban Magyarországot Kelet-Európához tartozó országnak tekintik. Ez a besorolás nem az ország területi elhelyezkedésén alapszik, hanem annak korábbi Keleti Blokkhoz való tartozásán. A magyar történészek és politológusok Magyarországot egyöntetűen kelet-közép-európai országnak írják le. Ezzel egyrészt Magyarország geográfiai helyzetét jelölik, mely egy 800 éves spanyol térkép alapján,

Európa[191] köldökén helyezkedik el (l. Konrád 1999). Másrészt a „közép" jelző politikai értelmet is takar: Magyarország Kelet és Nyugat közötti összekötő funkciójára utal. Érzelmileg a Nyugat-Európához való kulturális-politikai kötődést és a Keleti Blokkhoz való egykori odatartozástól való távolságtartást fejezi ki (l. Óhidy 2008b). A Német Szövetségi Köztársaságnak a Nyugat-Európához való területi-politikai tartozása sem a német, sem a magyar szakirodalomban nem vitatott.

1.2.2. EU-tagság időtartama: régi-EU-tagállam versus új-EU-tagállam

Az Európai Unió fejlődését tekintve a szakirodalom az alapító államokat „régi Európának", az újonnan felvett államokat „új Európának" nevezi. A 2004-ben csatlakozott tagállamokat sokszor nevezik transzformációs társadalmaknak is. A Német Szövetségi Köztársaság alapító tagja a Római Szerződésnek[192], az Európai Közösségnek[193] és az Európai Uniónak is. A két német állam újraegyesítése után a korábban a Német Demokratikus Köztársasághoz tartozó ún. „új tartományok" („neue Bundesländer") 1990-ben „automatikusan", tehát felvételi procedúra nélkül az Európai Közösség, majd az EU tagjai lettek. Magyarország 2004-ben lett az Unió tagállama.

1.2.3. Politikai tradíció 1945 után: polgári-liberális demokrácia versus szocialista társadalmi rend

1945 után a szövetséges nagyhatalmak a Német Szövetségi Köztársaságban egy demokratikus társadalmi rend bevezetését szorgalmazták, amely hosszú távon egy polgári-liberális demokrácia kialakulásához vezetett. Magyarországon a Szovjetúnió – mint ahogy a Német Demokratikus Köztársaságban is – az egypártrendszert és a szocialista társadalmi berendezkedést vezettette be.[194]

1.2.4. Gazdasági tradíció 1945 után: piacgazdaság versus tervgazdaság

Az NSZK-ban 1945 után a szövetséges hatalmak egy a piacgazdaságon alapuló kapitalista gazdasági rend kialakítását támogatták. Magyarországon – ahogy az NDK-ban is – a szovjet minta alapján egy szocialista tervgazdaság került bevezetésre. Az 1989/90-es demokratikus rendszerváltás után ezt a piacgazdaság váltotta föl. Ezért a jelenlegi gazdasági rendszert a szakirodalom „posztszocialistának" és/vagy „újkapitalistának" is nevezi.

---

[191] Európa a görög mitológiában Agenor lánya, akit Zeusz bika képében elrabolt és Kréta szigetére vitt. Itt születtek meg közös gyermekeik: Radamantisz, Minosz és Szarpédón.

[192] A Római Szerződés megkötése 1957-ben az Európai Gazdasági Közösség megalapításához vezetett.

[193] 1967-ben jött létre az Európai Közösség három gazdasági szervezet, az Európai Szén- és Acélközösség, az Európai Gazdasági Közösség és az Euratom szervezeteinek összevonásával. Az Európai Uniót 1992-ben alapították az Európai Közösség tagállamai.

[194] Ezt a társadalmi berendezkedést az akkori magyar politikatudomány „szocialista demokráciának" nevezte, amelyet a kizsákmányolás megszűnésével, az osztályellentétek felszámolásával, valamint a néphatalom megvalósításával jellemeztek (Fencsik 1986:355f). A valóságban ez egy diktatórikus rendszer volt, amelyben a Szovjetúnió és a Magyar Szocialista Munkáspárt határozták meg az ország bel- és külpolitikáját.

1.2.5. Oktatási rendszer: föderalizmus versus centralizmus

Az oktatásirányítás szempontjából egy ország oktatási rendszere vagy föderálisan, vagy centrálisan szervezett. A politikailag föderálisan megszervezett országokban, mint pl. Németországban és Svájcban az oktatásirányításnak nincs egységes rendszere. Ezért ezekben az országokban több oktatási rendszer is létezik. A „centralisztikus" jelző használata az oktatásirányítással kapcsolatban két jelentést takarhat: Tágabb értelemben a centralisztikus irányítási forma a föderalisztikus oktatásirányítás ellentéte, vagyis azt jelenti, hogy léteznek az egész országra érvényes központilag meghatározott előírások (vizsgák, tanterv), mint pl. Magyarországon vagy Franciaországban. A szűkebb értelemben vett centralisztikus oktatásirányítás azt jelenti, hogy egy adott országban az oktatás-nevelés minden területe központi politikai irányítás alatt áll. Magyarországon ez az irányítási forma 1989 előtt volt, valamint napjainkban jellemző.
A vizsgálat az 1996–2005 időtartamot foglalja magába, amelyet a nemzetközi szakirodalom a Lifelong Learning-koncepció megvalósítási szakaszaként jellemez Európában. A vizsgált időszakban tehát már nem a koncepció új variációinak kidolgozása áll az európai oktatáspolitikai törekvések középpontjában, hanem a már meglévő koncepció megvalósítása, gyakorlatba való átültetése. A megvalósítás „motorja" maga az Európai Unió.
Az összehasonlító neveléstudományban két lehetséges perspektíva létezik az oktatás-nevelés jelenségeinek vizsgálatára: az ún. emic-perspektíva, melyben a kutató országának oktatási rendszerét mutatja be belső szempontból, illetve az ún. etic-perspektíva, melyben a kutató egy másik ország oktatási rendszerét vizsgálja külső szempontból. E tanulmány keretében e két perspektívát kombináltuk.
A vizsgálat során a következő módszereket alkalmaztuk: Az adatgyűjtés (feltárás) módszerei a nemzetközi szakirodalom elemzése, a szakértői vélemény és a nemzetközi szakmai konferenciák voltak, az elemzés (feldolgozás) módszerei pedig a hermeneutikus elemzés és a nemzetközi összehasonlítás.

1.3. A vizsgált dokumentumok

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója adaptációjának bemutatására három német és három magyar dokumentumot választottunk ki a következő szempontok alapján:
1) A közvetlen összehasonlítás érdekébenelőször is a dokumentumoknak az adott ország oktatáspolitikájában játszott szerepe, jelentősége volt a mértékadó. Kizárólag olyan dokumentumok kerültek elemzésre, amelyeket a hivatalos oktatáspolitika fontos mérföldkőnek tekint az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Továbbá csak olyan dokumentumokról van szó, amelyek a vizsgált országok teljes területére érvényesek: Németországban az összes tartományra (tehát szövetségi szinten), Magyarországon pedig az egész ország területre vonatkoznak.
2) Másodsorban a dokumentumok funkciója volt döntő a kiválasztásban. Az első dokumentum-pár a legelső nemzeti szinten érvényes oktatáspolitikai dokumentum, amely az élethosszig tartó tanulás témájával foglalkozik. A második dokumentum-pár

a két ország nemzeti akcióprogramja a koncepció megvalósítására. A harmadik pár pedig a Lifelong Learning-program megvalósítására kidolgozott német és a magyar nemzeti stratégiai tervet foglalja magába.
3) A harmadik kiválasztási szempont a dokumentumok megjelenési ideje volt.

2. táblázat: A vizsgált német és magyar oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulásról

Kiadás éve	Német dokumentumok	Magyar dokumentumok
1996	Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik	A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája
2001/2003	Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“	Humánerőforrásfejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv)
2004/2005	Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland	A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról

Forrás: Óhidy Andrea (2011b): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. szám. 7. old.

Az első dokumentumpár „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ – „A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája“ 1996-ban jelent meg, az „Egész életen át tartó tanulás európai éve (EYLL)“ alatt. Mindkét dokumentum hűen tükrözi a nemzeti oktatáspolitikák – az Európai Unió, valamint az OECD- és UNESCO-koncepciók megjelenése által motivált – felerősödött érdeklődését az élethosszig tartó tanulás koncepciója iránt.
A második dokumentumpár „Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für Alle“ – „Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program“ az ezredforduló után – 2001-ben, illetve 2003-ban született – az Európai Bizottság „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról“ c. vitaanyaga által motiválva. Az európapolitikai hátteret a Lisszabon-stratégia[195] és a nyitott koordinációs módszer[196] bevezetése szolgáltatta.

[195] A 2000-ben Lisszabonban megtartott európai csúcsértekezlet célul tűzte ki, hogy 2010-re „az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes, a több és jobb minőségű munkahely megteremtése, illetve az erősebb társadalmi kohézió által”(Europäischer Rat Lissabon 2000). E célt – többek között – az élethosszig tartó tanulás segítségével gondolták elérni (Európai Bizottság 2000).
[196] A nyitott koordinációs módszer (open method of coordination, OMC) az európai oktatáspolitikában a Lisszabon-stratégia keretében bevezetett irányítási módszer, amelyet más szakpolitikai területen, pl. a foglalkoztatáspolitikában már korábban is alkalmaztak. A módszer keretében először a célok teljesítéséhez specifikus időzítéssel kiegészített irányvonalakat (guidelines) dolgoznak ki, amelyeket kvantitatív és kvalitatív indikátorok (benchmarks) kijelölésével konkretizálnak. Ezek segítségével kerül sor az európai

Harmadik dokumentum-párként a német és magyar nemzeti stratégiákat elemztük, amelyek 2004-ben, illetve 2005-ben kerültek kidolgozásra. A „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland" – „A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról" keletkezésének európapolitikai hátterét a Lisszabon-stratégia újraindítása adja.[197]

2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

2.1. Az adaptáció hasonlóságai a német és a magyar oktatáspolitikában

A kiválasztott német és magyar dokumentumok elemzése a következő megegyezésekre derített fényt a két ország oktatáspolitikájában az élethosszig tartó tanulás kapcsán:

3. táblázat: A német és a magyar adaptáció hasonlóságai

az élethosszig tartó tanulásnak az egész oktatási rendszer modernizálására irányuló reformelképzelésként való értelmezése
az Európai Unió Lifelong Learning-definíciójának és a koncepció funkcionális felfogásának átvétele
a szociális és gazdasági célok egyidejű hozzákapcsolása a koncepcióhoz
az oktatáspolitikai „magkoncepció" (a pedagógiai paradigma) elfogadása
a Lisszabon-stratégiában felvázolt „Európa-vízió 2010" elfogadása
az Európai Uniónak mint a dokumentum (direkt vagy indirekt) címzettjének a megjelölése
konszenzus a koncepció neoliberális finanszírozási modellje alapján történő megvalósításáról

Forrás: Óhidy Andrea (2011b): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában, Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. szám. 8. old.

A legszembetűnőbb megegyezés a vizsgált dokumentumokban, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalma mindkét országban az egész oktatási rendszer megújítására szolgáló reformkoncepcióként fogalmazódik meg. Az Európai Bizottság definícióját átvéve (l. Európai Bizottság 2000) a tanulás új értelmezése kerül bevezetésre, mely szerint „a koncepció magja egy, az iskola-előkészítőtől a továbbképzésig ívelő folyamatos tanulási folyamat" (Schemmann 2007: 226), amelybe formális, nem formális és informális tanulási folyamatok is beletartoznak. Az oktatási rendszer modernizációja az oktatási alrendszerek közötti átjárhatóság erősítésének követelésével jár együtt. Mindkét országban az élethosszig tartó tanulás funkcionális értelmezése a jellemző. A vizsgált dokumentumok mindegyikében „az élethosszig tartó tanulás a

irányvonalak nemzeti és regionális politikákra való „lefordítására", adaptációjára, valamint a kidolgozott nemzeti stratégiák és mérések közösségi értékelésére (l. Halász 2006).

[197] Az egyes oktatáspolitikai dokumentumok részletes elemzéséhez lásd Óhidy 2009b.

társadalmi változások és problémák valamint ezek megoldási lehetőségeinek és kihívásainak kontextusában jelenik meg (ebd.). Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba történő átültetéséhez célok és reménységek sokfélesége fűződik, amelyek gyakran ellentmondanak egymásnak (l. Kade – Seitter 1998). A koncepcióhoz kapcsolódó két legfontosabb célkitűzés: a demokráciára nevelés, valamint az emberi erőforrások, a humántőke fejlesztése (Óhidy 2006b).[198] A szociális és gazdasági célok egyidejű jelenléte az összes vizsgált oktatáspolitikai dokumentumban kimutatható s egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepciójára vezethető vissza.

Az Európai Unió az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának kidolgozásakor messzemenően figyelembe vette és integrálta más nemzetközi szervezetek, például az OECD és az UNESCO Lifelong Learning-koncepcióit (l. Dewe – Weber 2007:103). Ennél fogva az EU-koncepció világosan visszatükrözi az ún. oktatáspolitikai magkoncepciót, más néven az élethosszig tartó tanulás pedagógiai paradigmáját (Kraus 2001:106): Az önállóan irányított tanulásszervezés éppúgy megtalálható benne, mint a megváltozott tanári szerep. A tanulási képesség, mint a tanulási folyamat tartalma kerül bemutatásra. Az oktatási rendszer intézményeinek nyitottságát és egymás közötti együttműködését propagálja. A fizetett munka a személyiség központi összetevőjeként jelenik meg. Bár a német és a magyar oktatáspolitika egyaránt tematizálja a Lifelong Learning-koncepció ezen magkoncepcióját, a témák súlyozása és a nemzeti oktatáspolitikai intézkedések különböznek egymástól. További megegyezés: a vizsgált dokumentumok mindegyike egy szebb jövőt ígér; az EU által a 2010-es évre felvázolt Európa-vízió megvalósulását, amely szerint az Unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalma lesz. Az új információs és kommunikációs technikáknak tulajdonított fejlődési lehetőségek szintén mindkét országban konszenzust alkotnak. Ezek fontos szerepét az információs- vagy tudástársadalom kihívásainak hangsúlyozása indokolja, amely egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepció átvételének a következménye. Az Európai Unió – a nemzeti oktatáspolitika aktorai mellett – valamennyi elemzett dokumentumban, legalábbis indirekt módon, címzettként jelenik meg. Ennek oka egyértelműen az EU új oktatáspolitikai irányvonalában keresendő. Az Unió az ezredforduló óta a Lisszabon-folyamat és a nyitott koordinációs módszer keretében főszerepet vállal az európai foglalkoztatási politika irányvonalainak kidolgozásában, mint „kezdeményező és végrehajtó“ (Európai Bizottság 2001:5)

Az oktatásfinanszírozási felelősség kérdésében szintén általános megegyezésről beszélhetünk, a neoliberalista felfogás jegyében. Mindkét vizsgált országban egyetértenek a döntéshozók azzal, hogy az oktatási szektor finanszírozása nem egyedül az állam feladata. Az oktatási rendszernek a szabadpiaci verseny elve alapján, elsősorban a gazdaságosság elve alapján kell működnie. Nuissl Rubensohnt idézve, a Lifelong Learning-koncepciók két generációját különbözteti meg: A korai koncepciókban még állami feladataként jelentkezik az oktatási rendszernek az

[198] A koncepció kritikájához, illetve az azzal kapcsolatos neveléstudományi vitához lásd Óhidy 2014, bővebben Óhidy 2011a.

élethosszig tartó tanulás jegyében való átalakítása. A koncepciók második generációja azonban az állami felelősség helyett a tanuló egyén felelősségét hangsúlyozza (Nuissl 2002). „Az oktatásba való befektetések növelésének követelése együtt jár azzal az elképzeléssel, hogy ez egyrészt a szakmai és az üzemi továbbképzések esetében a munkaadók felelőssége, másrészt a munkavállalók kötelezettsége“ (Schemmann 2007: 227). Ez a neoliberális tendencia a vizsgált országokban különböző mértékben található meg.[199] Az élethosszig tartó tanulás finanszírozásában mindkét országban fontos szerepet töltenek be az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi források, mint pl. az Európai Szociális Alap.

Összegezve megállapítható: a vizsgált dokumentumok elemzése a német és magyar oktatáspolitika céljainak és vizióinak erős megegyezését mutatja. Ez egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepciójának adaptációjára vezethető vissza. Az elemzés igazolja, hogy az Unió utakat és eszközöket talált a tagországok oktatáspolitikájának harmonizációjára, anélkül, hogy azok nemzeti szuverenitását lényegesen behatárolta volna. A kutatás tehát egyértelműen kimutatta az európaizáció hatását a vizsgált országok oktatáspolitikájában. Fontos megjegyezni, hogy jelen kutatási eredmény kizárólag a vizsgált területre, tehát az oktatáspolitikai programok szintjére vonatkoztatható, és nem ad tájékoztatást az élethosszig tartó tanulás német- és magyarországi gyakorlati megvalósításáról.

2.2. A német és a magyar oktatáspolitikai adaptáció különbségei

A német és a magyar oktatáspolitikának az élethosszig tartó tanulásról szóló dokumentumai alapvető különbségeket mutatnak a következő szempontokat illetően:

4. táblázat: A német és a magyar adaptáció különbségei

az élethosszig tartó tanulásról szóló európai oktatáspolitikai koncepciók figyelembevétele
a formális, nem-formális és informális tanulás fontosságának hangsúlyozása
a piacgazdasági szempontok prioritása
a kollektív - ill. egyéni érdekeket előtérbe helyező szemléletmód
a vizsgált országoknak az EU-koncepcióhoz való alapvető hozzáállása
az adott ország nemzeti sajátosságainak figyelembevétele az adaptációnál
az EU-dokumentumok meghatározásainak és argumentációjának átvétele
az EU Lifelong Learning-koncepciójának elfogadása és a nemzeti oktatáspolitikai dokumentumok adaptációs dimenziója

Forrás: Óhidy Andrea (2011b): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. szám. 10. old.

Az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának figyelembevételét illetően

[199] A magyar dokumentumok sokkal erősebben hangsúlyozzák az állam felelősségét és szerepét, mint a német párjaik.

először is megállapíthatjuk: a német oktatáspolitikai vitában – főként kezdetben – nemcsak az európai Lifelong Learning-vita került taglalásra. Másodszor: annak középpontjában nem az Európai Unió koncepciója állt. A Dohmen-féle dokumentum egyaránt tárgyalja a különféle nemzetközi szervezetek (mint pl. az OECD, UNESCO, Világbank, Európai Unió) koncepcióit, valamint több európai és nem európai ország (így Japán, az USA) nemzeti koncepcióját is (l. Dohmen 1996). A dokumentumra kimutathatóan az UNESCO élethosszig tartó tanulásról való elképzelése volt a legnagyobb hatással. Az „Aktionsprogramm" (l. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) és a „Strategie" (Bund-Länder-Kommission 2004) dokumentumaiban ezzel szemben már az EU-koncepciók állnak a figyelem középpontjában. Főként a „Memorandum az élethosszig tartó tanulásról" (Európai Bizottság 2000) és „Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása" (Európai Bizottság 2001) elnevezésű dokumentumok hatása mutatható ki.

Magyarországon ezzel szemben kezdettől fogva az EU Lifelong Learning-koncepciója állt a figyelem középpontjában. Már „A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiájá"-ban (Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1996) kimutatható az Európai Bizottság 1994-ben és 1995-ben kiadott fehérkönyveinek argumentációja. Ugyanakkor a „HEFOP"-ban (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium, Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium 2003) és a magyar nemzeti Stratégiában (l. Oktatási Minisztérium 2005a) – akárcsak a német párjaiknál – főként a „Memorandum" (l. Európai Bizottság 2000) és a „Közlemény" (l. Európai Bizottság 2001) érvelése a jellemző. A „Stratégiá"-ban ezenkívül az Európai Unió Tanácsának 2002. évi határozata az egész életen át tartó tanulásról és az Európai Parlament és Tanács 2005. évi ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról kerülnek megemlítésre. A magyar dokumentumokban fontos szerepet játszanak még az OECD-felmérések, mint pl. a PISA-felmérés, az „Education at a Glance" valamint a „Lifelong Learning for All" (OECD 1996) koncepció – azonban ezek az EU-dokumentumokhoz képest a háttérbe szorulnak.

A Lifelong Learning-koncepció értelmezéséről azt állapíthatjuk meg, hogy – a Cropley-féle kategóriák alapján[200] – a német dokumentumok inkább a maximalista felfogást képviselik, amely szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. A magyar dokumentumok ezzel szemben az ún. minimális felfogást fogadják el, amely az intézményes tanulást és az oktatási rendszer szerkezetét és intézményeit állítja a középpontba. Az önállóan szervezett illetve informális tanulásra való koncentrálás minden vizsgált német dokumentumban fellelhető, éppúgy, mint a tanuló egyének érdekeire való koncentrálás. A magyar oktatáspolitikai vita ezzel szemben a formális tanulásra összpontosít s azt

[200] Arthur J. Cropley a Lifelong Learning koncepcióknak két csoportját különbözteti meg: Az egyik csoportba tartoznak az ún. maximalista felfogást képviselő dokumentumok, amelyek szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. Az ún. minimális felfogást képviselő koncepciók ezzel szemben az intézményes tanulást és az oktatási rendszert állítják a középpontba (l. Cropley 1979).

leginkább a kötelező oktatás keretein belül vizsgálja. Az élethosszig tartó tanulás szükségességét kollektív szempontból indokolja meg. Ezek a különbségek többek között a két ország oktatási rendszerének különböző felépítéséből adódnak. Ahogy az EU-tagországoknak az élethosszig tartó tanulás nemzeti értelmezését vizsgáló Eurydice-felmérés kimutatta, a centralizált irányítású[201] országokban a megvalósítással kapcsolatos állami felelősségvállalás kérdései és a kollektív (nemzeti) perspektíva a jellemzőek, míg a decentrális oktatásirányítással rendelkező országokban az élethosszig tartó tanulás individuális perspektívája áll a középpontban (l. Eurydice 2000).

Bernd Dewe és Peter J. Weber szerint ezek a differenciák a vizsgált országok felnőttoktatási koncepcióinak különbözőségéből is eredhetnek. Magyarország – az ú.n. Keleti Blokk volt tagországainak többségéhez hasonlóan – a demokratikus rendszerváltás után az angolszász tradíciót és annak célorientáltságát és utilitarista felfogását vette át a felnőttoktatásban. Mivel ennek hagyományaiban az általános műveltséget célzó szakterület nem található meg, így hazánkban is az élethosszig tartó tanulás koncepciójának erős munkaerőpiac-orientációja mutatható ki (Dewe – Weber 2007:78). A német felfogásban – bár itt is jelen van az EU-nak a "célorientált általános műveltséget" propagáló érvelése – fontos szerepet játszik a humanista tradíció valamint a klasszikus német műveltségeszmény, amelynek szellemében Humboldt az „általános emberművelést" hirdette. Ezek továbbélésében keresendő annak fő oka, hogy a német oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulás megvalósításának kérdéseit nem elsősorban gazdasági szempontból vizsgálják, ahogy azt magyar párjaik teszik.

Az élethosszig tartó tanulásról szóló németországi oktatáspolitikai vita másik fontos jellemzője, hogy a konkrét társadalmi-politikai helyzet nem kerül tematizálásra, illetve ha mégis, megmarad egy nagyon általános és elméleti szinten: Az érintett dokumentumok nagy általánosságban „drámai változásokról és kihívásokról" (Dohmen 1996:1) beszélnek, amelyek a gyors társadalmi, technikai, gazdasági fejlődés miatt következtek be a XX. és a XXI. században, vagy pedig néhány kiválasztott problémát említenek meg, mint pl. a demográfiai változásokat vagy a munkanélküliséget (l. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001). Ezek a problémák azonban a legtöbb európai fejlett országra érvényesek. Még az élethosszig tartó tanulás megvalósításáról szóló német nemzeti stratégiából is hiányzik azon konkrét társadalmi-politikai jelenségek megemlítése, melyek csak Németországra jellemzőek: például a két német állam újraegyesítésének problematikája egyik vizsgált dokumentumban sem kerül szóba. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az egyes tartományok sajátosságai és hagyományai, köztük a „régi" és „új" tartományok helyzetének elemzése nem kerülhetett a dokumentumban részletes bemutatásra.

A német dokumentumok adaptációs dimenziójának elemzése alapján elmondhatjuk: az EU Lifelong Learning-koncepciója 1996-tól 2005-ig egyre szélesebb és általánosabb elfogadásra talált a német oktatáspolitikában. A magyar oktatáspolitikai Lifelong

[201] A „centralizált" kifejezés itt tágabb értelemben értendő.

Learning-vitában ezzel szemben az EU-koncepció elfogadása kezdettől fogva konszenzust képezett. Az EU-előírások már az 1989-es rendszerváltás idején fontos támpontot jelentettek az oktatási rendszer modernizációját illetően (l. Halász 2003 és 2006). A német és a magyar európaizációs folyamat tehát eltérő módon alakult.

3. EURÓPAIZÁLÓDÁS ÉS LIFELONG LEARNING

3.1. A Lifelong Learning-koncepció adaptációja és a német európaizációs folyamat

Günther Dohmen 1996-ban még „a német oktatáspolitika relatív érdektelenségét [konstatálja] a nemzetközi Lifelong Learning-fáradozásokkal szemben“ (Dohmen 1996: 91f.). Joachim H. Knoll megerősíti ezt, mikor a nemzetközi indítványok bőségéről beszél, amely azonban Németországban tétova fogadtatásra talált (Knoll 1997:299). Ingo Linsemann a német oktatáspolitika alapvetően negatív hozzáállását konstatálja minden európai irányvonallal szemben, melyeket az elsősorban központosító és harmonizáló törekvésekként értékel (l. Linsenmann 2006). A legtöbbet idézett példa erre a Maastrichti Szerződés 26. paragrafusának kiegészítése német nyomásra a bármilyen harmonizáció kizárásáról szóló kitétellel. Jelen vizsgálat kimutatta, hogy az élethosszig tartó tanulásról szóló német oktatáspolitikai dokumentumok az EU irányvonalait azok átvétele esetén sem tematizálja. Ez is az elutasító hozzáállás jeleként értelmezhető. Peter Krug kifejtette, hogy az EU “Memoranduma” a német oktatáspolitikai vitában főként az EU és a tagországok kompetencia-harcának szempontjából értelmezték – és kritizálták. Itt is az a félelem fogalmazódik meg, hogy a központi európai irányvonalak kidolgozása a tagországok kompetenciájának csökkentésével jár együtt (l. Krug 2001: 35).
A “Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik (Dohmen 1996) és az Aktionsprogramm” (BMBF 2001) dokumentumokban a német oktatáspolitika távolságtartása – főként a magyar pár-dokumentumok lelkes adaptációs törekvéseivel összehasonlítva – különösen feltűnő. Az európai koncepció átvételéről vagy adaptációjáról szó sem esik a német dokumentumokban. Günther Dohmen azt ajánlja, hogy ezeket „csatlakozási pontként“ („Anknüpfungs-punkte“) tekintsék a nemzeti reformok megvalósításához (Dohmen 1996:7). Az „Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für alle“ a „Memorandum“-ot mindössze „impulzusként“ („Anstoß“) értékeli az élethosszig tartó tanulásról szóló európai vitában (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001:61f.). Christiane Gerlach a német oktatáspolitikai programok egy „őszinte értékelésében“ (Gerlach 2000:184) kimutatta, hogy ez a tendencia a német oktatáspolitikai vita egészére jellemző – egészen az ezredfordulóig. Annál feltűnőbb a „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“-ban kimutatható erős tartalmi orientáció az EU koncepcióihoz és javaslataihoz. A Dohmen-dokumentum még elsősorban elméleti,

tudományos szinten foglalkozott a koncepcióval. Az „Aktionsprogramm“ már egy konkrét terv az élethosszig tartó tanulás németországi megvalósítására. A 2004-ben kiadott „Stratégia“ ezek szintézisét alkotja, amennyiben mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati perspektívát magába foglalja. Nemcsak a megvalósítás főbb irányait tartalmazza, hanem prioritásokat és kulcstémákat is megjelöl. Az európai Lifelong Learning-dokumentumok közül a „Memorandum“ (l. Európai Bizottság 2000) és „Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása“ (Európai Bizottság 2001) elnevezésű dokumentumainak hatása mutatható ki. A „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) kulcstémái megfelelnek a „Memorandum“ üzeneteinek. Bár a német nemzeti stratégia – mint az összes többi nemzeti stratégia az EU-tagállamokban – egyértelműen EU-ajánlásra került kidolgozásra, a dokumentum nem taglalja ezt az összefüggést, sem a tartalmi megegyezéseket.

Összegzésként elmondhatjuk: a kiválasztott német oktatáspolitikai dokumentumok elemzése az EU-irányvonalak növekvő elfogadottságát és ezzel az európaizációs folyamat intenzításának növekedését jelzi. Ez a tendencia egyértelműen mutatja a Lisszabon-stratégia és a nyitott koordinációs módszer eredményességét. Ezt a kutatási eredményt erősíti meg Manfred Hoppe és Axel Schack, amennyiben ezen intézkedések hatásáról megállapítja, hogy a Lisszabon-célok „a német oktatáspolitikai reformvitát is meghatározták, amely minden eddiginél nagyobb intenzitással az oktatási rendszer egész területére kiterjed“ (Hoppe – Schack 2008:11).

3.2. A magyar adaptáció és európaizációs folyamat

A magyar oktatáspolitikára ezzel szemben már az EU-dokumentumok korai elfogadása jellemző, ahogy ezt a következő Báthory Zoltántól való idézet 1988-ból – mikor Magyarország elkezdte a tárgyalásokat az Európai Közösséggel a belépésről – mutatja: „Az európai dimenzió értelmezése, kimunkálása szükségessé teszi, hogy felülvizsgáljuk nevelési céljainkat, oktatáspolitikánkat, intézményeinket, pedagógiai felfogásunkat“ (Báthory 1988:171). Az adaptációs törekvések azonban már kezdettől fogva összefonódtak a nemzeti sajátosságok megőrzésére irányuló törekvésekkel. Következésképp az EU Lifelong Learning-koncepciójáról folytatott magyar oktatáspolikai vitára nagyfokú pragmatikusság jellemző. Báthory következőképpen fogalmazta meg a magyar hozzáállást: „Úgy kellene európaivá válnunk, hogy közben ne veszítsük, el hanem inkább erősítsük nemzeti karakterünket“ (Báthory 1988:171).

Ennek megfelelően – ahogy a jelen vizsgálat az egyes dokumentumok elemzésénél egyértelműen kimutatta – a magyar dokumentumok megpróbálják az élethosszig tartó tanulás megvalósításában a helyi, nemzeti és európai dimenziót egymással összhangba hozni. Az európai és a magyar érdekek összehangolása tehát már évekkel az EU-csatlakozás előtt megkezdődött, pl. az EU-intézményekkel való állandó kommunikáció, valamint egyes magyar oktatási reformprojektek európai finanszírozása által. A csatlakozási tárgyalások ideje alatt valamint közvetlenül a

belépés előtt számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely lehetővé tette, hogy Magyarország részt vehessen az európai (oktatás)politikai koordináció gyakorlatában (l. Kovács 2005). Ez idő tájt az EU folyamatos nyomást gyakorolt a tagállamok döntéshozóira, hogy az európai oktatáspolitikai irányvonalat a nemzeti szereplőkkel megismertessék, és közös érintkezési pontokat keressenek az európai és a nemzeti érdekek között. Ezen célok megvalósítására Magyarország – ahogy a vizsgált dokumentumok elemzése is kimutatta – pénzügyi támogatásban is részesült. A vizsgált magyar oktatáspolitikai dokumentumok a csatlakozási folyamat három szakaszát reprezentálják: Az első szakasz a politikai döntés ideje a csatlakozásról, a második a belépési folyamaté, a harmadik pedig a tagság szakasza. E három szakaszban szignifikáns különbségek mutathatók ki a magyar oktatáspolitikában, kiemelten az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban.

Az első szakaszban még egy meglehetősen szelektív hozzáállás volt jellemző a magyar oktatáspolitikában az EU-irányzatokat illetően. Az 1996-ban kiadott dokumentum "A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról" főként arra használta az európai célokat, hogy a saját reformpolitikáját legitimálja. A magyar oktatáspolitikai intézkedések középpontjában ebben az időben az oktatás demokratikus újjászervezése állt. A második szakaszban már nagyobb hajlandóságot mutat a magyar oktatáspolitika az EU-irányvonalak átvételére: A 2003-ban – egy évvel Magyarország EU-ba való belépése előtt – megjelent "HEFOP" az európai célok erősebb adaptációját mutatja, s ez a dokumentumban újra meg újra hangsúlyozásra is kerül. Hogy ez a hajlandóság főként az EU pénzügyi politikájára vezethető vissza, kiderül a "Nemzeti Fejlesztési Terv"-ből. A "HEFOP"-ot nagyrészt az Európai Szociális Alapok és az Európai Strukturális Alapok által finanszírozták. AZ EU tanácsadói szerepének hatása szintén nem alábecsülendő, ahogy ezt a "HEFOP" elkészítésének körülményei mutatják (l. Tóth 2005). Ezenkívűl a 2000-ben bevezetett Lisszabon-stratégia hatása is egyértelműen bizonyítható, amely az oktatáspolitikát a foglalkoztatáspolitika szolgálatába állította. Ebben a szakaszban a magyar oktatáspolitika mindíg újra hangsúlyozza az EU-csatlakozás előnyeit. Az egyik legfontosabb érv, hogy Magyarország ezáltal az EU-tagországok tudás know-how-ját importálni tudja: „Azt lehet mondani, hogy ingyen jutunk hozzá olyan tudáshoz, amelyet nekünk saját magunknak kellene létrehoznunk, előállítani az országon belül, akkor olyan forrásokra lenne szükség, amelyeket nem tudnánk előteremteni" (Ormándi 2006: 34). Ezenkívűl az EU-támogatások által nyújtott „hátszélnyújtás" (Halász 2006: 8) fontosságát hangsúlyozzák, amely a változások dinamikáját jelentősen meggyorsít(hat)ja. Ezek által ugyanis lehetségessé válik azon reformcélok megvalósítása, amelyeket az országnak előbb-utóbb úgyis el kellene érnie.

A teljes tagság elérésének szakaszában ez az alkalmazkodási hajlandóság továbbra is erős, amit többek között az is mutat, hogy a magyar nemzeti stratégia címzettje – úgy, mint a "HEFOP"-é – az Európai Bizottság maga. A dokumentumban ismételten kiemelik, hogy Magyarország egy olyan közösséghez csatlakozott, amely társadalmilag, gazdaságilag és politikailag fejlettebb nála. Ez a helyzet a magyar oktatáspolitika számára két fő kihívással jár: egyrészt az oktatási rendszer

korszerűsítésének, másrészt pedig a rendelkezésre álló EU-források hatékony kihasználásának igényével (l. Ormándi 2006). A 2005-ben kiadott dokumentum "A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról" az Oktatási Minisztérium szerint „alapvetően az Európai Unió strukturális tervezésével összhangban" fogalmazódott meg (Oktatási Minisztérium 2005a:12), követi a közös európai irányvonalakat és igyekszik megfelelni a Lisszabon-stratégia, a nyitott koordinációs módszer, valamint a "Memorandum" céljainak és követelményeinek. Nemzeti szinten a "Nemzeti Fejlesztési Terv" valamint a "HEFOP" dokumentumain alapszik. Az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi támogatások itt is fontos szerepet játszanak, de a közös irányvonalak mérceként és tájékozódási pontként is szolgálnak, melyek a belpolitikai válságok idején biztonságot nyújtanak: „A közösségbe való bekerülés újabb előnye, hogy lehetőséget ad arra valamennyi tagország számára, hogy a saját oktatáspolitikáját kiszámíthatóbbá, stabilabbá tegye" (Oktatási Minisztérium 2005a: 35).

Összegzésül megállapíthatjuk: mindhárom vizsgált magyar dokumentum kettős perspektívával rendelkezik. Az EU-célokhoz való igazodás és a saját nemzeti oktatáspolitikai problémák megoldása egyaránt megtalálható bennük: „A különböző ágazatok felkészülése az EU csatlakozásra szorosan összekapcsolódott az alapvetően hazai modernizációs kényszereknek való megfeleléssel" (Oktatási Minisztérium 2005b:1). Halász Gábor következőképpen foglalja össze ezt a jelenséget: az „[…] Európai Unióhoz történő csatlakozás érzékelhető hatással volt a hazai oktatáspolitika formálódására" (Halász 2006: 8). A magyar Oktatási Minisztérium az EU-koncepciót „komoly szakmai input"-nak és „átfogó koncepcionális keret"-nek nevezi, amely elősegíti az oktatási ágazat átfogó fejlesztési koncepciójának alakítását (Oktatási Minisztérium 2005a:1). A magyar párjaikkal szemben, amelyek az EU-tól adaptált koncepciós elemeket és érveket explicit megjelölik, a német dokumentumok csak implicit módon veszik át az EU-ajánlásokat. Akkor is, ha a tartalmuk erősen az EU-irányvonalakra támaszkodik, ezt a tényt, valamint az EU szerepét általában egyáltalán nem fogalmazzák meg. A vizsgálat tehát kimutatta, hogy a magyar európaizációs folyamat a vizsgált időszakban nemcsak gyorsaságát illetően, hanem minőségi szempontból is különbözött a németországitól.

3.3. Az eltérő adaptáció okai

A fent ismertetett eltérések a német és a magyar oktatáspolitikában az EU Lifelong Learning-koncepció adaptációjával kapcsolatban a következő okokra vezethetők vissza:

1) a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint az Unióban elfoglalt státuszuk,
2) eltérő (oktatás)politikai fejlődésük 1945 után, valamint
3) az oktatási rendszerük felépítésének eltérései.

1) A Német Szövetségi Köztársaság mint a Római Szerződés és az Európai Közösség

– s így az Európai Unió – alapító tagja, kezdettől fogva befolyásos résztvevője az európai integrációs folyamatnak. Az ország politikai jelentősége a két német állam újraegyesítése következtében megsokszorozódott. A mai „régi-EU-ország" ebből a megalapozott hatalmi pozícióból adódó önbizalommal, önreflexióval és kritikával szemlélte mind az Európai Uniót, mind annak az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepcióját. Ez a kritikus alapvető hozzáállás az elemzett oktatáspolitikai dokumentumokban főként az értelmezés szintjén mutatkozik meg.[202] Magyarország, amely 2004-ig, tehát a vizsgált időszak nagy részében csatlakozásra váró ország volt, ezzel szemben arra koncentrált, hogy alapvetően megfeleljen az EU normáinak, előírásainak és elvárásainak. A demokratikus rendszerváltással együttjáró átfogó politikai, társadalmi és gazdasági változások sokrétű problémákat tártak fel, melyek belpolitikai ellentétekhez vezettek (l. Óhidy 2008a).[203] Mindez negatívan befolyásolta mind az ország önbizalmát, mind lehetőségeit az európai (oktatás)politika aktív befolyásolására és az EU-koncepciók készséges és gyakran kritikátlan átvételéhez vezetett.

2) A vizsgált országok társadalmi felépítése 1945 után eltérő módon alakult. Az NSZK-ban a Szövetséges Hatalmak demokratizációs politikája lehetővé tette egy polgári-liberális demokrácia kialakulását, ami hatással volt az oktatási rendszerre is, amely a föderalista irányítási rendszerben került (újra)felépítésre. Ez szükségessé tette a tartományok közötti konszenzuskeresést. Ezáltal az oktatáspolitikai döntéseknek egy demokratikus kultúrája alakult ki. Magyarországon ezzel szemben a Szovjetunió egy diktatórikus és központosított társadalmi rendet vezetett be, amely hosszú időn keresztül a magasabb döntési szintekkel szembeni feltétlen engedelmességen alapult. Az oktatási rendszerben is a (szorosabb értelemben vett) központosított irányítás volt jellemző. Ennél fogva Magyarországon sokáig nem tudott a döntéshozatal demokratikus kultúrája kialakulni.

3) Az EU Lifelong Learning-koncepciójának eltérő adaptációjában a vizsgált országok oktatási rendszerének eltérő felépítése is szerepet játszik. Ahogy azt az egyes dokumentumok elemzése kimutatta, az NSZK oktatási rendszerének föderális felépítése jelentősen megnehezíti a szövetségi/nemzeti szintű irányvonalak kidolgozását az élethosszig tartó tanulás megvalósításában (is). A Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (BMBF), amely az első két vizsgált német dokumentumot kiadta, csupán koordinációs funkciót lát el, és ezért kizárólag általános (és nem kötelező) ajánlásokat tehet a tartományi döntéshozóknak (Óhidy 2008b). Az Oktatásszervezési Szövetségi-Tartományi Bizottság (BLK) ugyanezen okokból szintén

[202] Például a "tanuló" társadalom kialakításának propagálásában (l. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) egy "kognitív" társadalom megvalósítása helyett (Európai Bizottság 1995). Peter Krug kimutatta, hogy e fogalmi különbségtevés fontos koncepcionális differenciákat takar (l. Krug 1997).

[203] Az ország viharos történelme során kialakult feszültségek – pl. a szomszédos országokkal való viszony – melyek a szocializmus idején a proletárinternacionalizmus eszméje alapján elfojtásra kerültek, a Keleti Blokk összeomlása után (újra) felszínre törtek. Több történelmi időszak feldolgozása csak ekkor kezdődhetett meg. Így kerültek pl. Magyarországnak a II. világháborúban játszott szerepe, a magyar Holocaust és az 1956-os forradalom eseményei a belpolitikai viták középpontjába és élezték ki azokat.

megelégszik a "Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland" dokumentumában a szövetségi szinten konszenzust lehetővé tévő kérdések tematizálásával az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. A konszenzuskeresés folyamata a szövetségi és a tartományi döntéshozók közt hagyományosan hosszú időt vesz igénybe és konfliktusokkal teli (l. Cortina et. al. 2003, Dewe – Weber 2007). Ehhez jön az EU (oktatás)politikai tevékenységének eltérő értelmezése: Bauer és Knöll kimutatták, hogy az európai döntéshozási folyamatban résztvevők, tehát a tagállamok nemzeti kormányainak számára a döntési eljárás nem jelent demokratikus vagy legitimációs problémát. Ezzel szemben azok a döntéshozók, akik „a döntési folyamatban nem vesznek közvetlenül részt, mint pl. az Európai Parlament vagy az NSZK esetében a tartományok -ill. más érdekcsoportok, ezeket a célokat mint központi európai előírásokat érzékelik" (l. Schemmann 2007: 133). Az EU-koncepciók ezen eltérő értelmezése még jobban megnehezíti a szövetségi és tartományi szint közötti konszenzuskeresést (nemcsak) az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban. A politikai konszenzuskeresés természetéből következő absztrakciós kényszer, valamint a dokumentumok harmóniára törekvő és idealizáló jellege okán a német oktatáspolitika szövetségi szintjén az élethosszig tartó tanulás koncepciójával való foglalkozás megmarad az általánosság és gyakran a kötetlenség szintjén.

4. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kiválasztott oktatáspolitikai dokumentumok vizsgálata egyrészt kimutatta, hogy az EU – főként a Lisszabon-folyamat keretében kifejtett – oktatáspolitikai tevékenysége következtében a német és magyar oktatáspolitika céljai és kulcstémái a politikai programok szintjén egyértelmű párhuzamosságokat mutatnak. Az oktatáspolitikai érvelés szintjén tehát sikerült kimutatni a Lisszabon-stratégia egységesítő hatását: A nemzeti Lifelong Learning-dokumentumok zárt, több egymással összefüggő tényezőből álló érvelése kimutathatóan az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának átvételén alapul (l. Európai Bizottság 2000, 2001). Másrészt az elemzés azt is kimutatta, hogy a vizsgált országok konkrét oktatáspolitikai rendelkezései továbbra is a nemzeti szükségletek, hagyományok és lehetőségek alapján kerülnek kidolgozásra. Az itt elemzett dokumentumok azt mutatják, hogy a koncepció adaptációja Németországban és Magyarországon eltérőképpen történik.

Az Európai Unió a Lifelong Learning-koncepció segítségével sikeresen elindított egy egész Európát átfogó reformfolyamatot, amelynek segítségével saját oktatáspolitikai hatáskörét is kiterjesztette. Ezen európaizációs folyamat keretében jelenleg minden tagországban – köztük a vizsgált országokban is – intenzíven folyik az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos reformkoncepciók megvalósítása. E sikereket tompítja a tény, hogy azegész életen át tartó tanulás európai térsége megvalósításának

reformkoncepciója (Európai Bizottság 2001) a tervezett 2010-es időpontra nem valósult meg és minden valószínűség szerint 2020-ra sem lesz átültetve a gyakorlatba. Ez arra enged következtetni, hogy a Lifelong Learning-koncepció a XXI. század következő évtizedeiben is napirenden lesz az európai politikában. Ami az EU szerepét illeti, nem várhatók a jövőben nagyobb változások. Az Unió továbbra is az eddig betöltött hármas funkciót fogja ellátni különféle szervei által, azaz kezdeményezőként, koordinátorként és végrehajtóként működik majd. Mind a Lifelong Learning-koncepció megvalósításának mind pedig az európaizációs folyamat további menetét várhatóan a jövőben is a gazdasági és társadalompolitikai célkitűzések paradoxonja fogja meghatározni.

HIVATKOZÁSOK

Az elemzett oktatáspolitikai dokumentumok

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn. http://http://www.bmbf.de/presse01/Pmprog. pdf.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.

Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium, Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium (2003): Humánerőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv). Budapest.

Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1996): A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Budapest.

Oktatási Minisztérium (2005a): A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. Budapest.

Felhasznált szakirodalom

Báthory Zoltán (1988): A közoktatás európai dimenziói. Új Pedagógiai Szemle 1988/7. szám. 169–172. old.

Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich, Trommer, Luitgard (szerk.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Rowohlt. Reinbek.

Cropley, Arthur J. (1979): Lifelong education: a stocktaking. UNESCO Institute for Education. Hamburg.

Dewe, Bernd, Weber, Peter J. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.

Europäischer Rat Lissabon (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 22. – 23. März 2000.

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüssel.

Európai Bizottság (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. Brüssel.

Eurydice (2000): Vom visionären Konzept zu einer Komponente der Bildungspolitik. Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der EU. (Pressemitteilung).

Featherstone, Kevin, Radaelli, Claudio M. (2003): A Conversant Research Agenda. In. Featherstone, Kevin, Radaelli, Claudio M. (szerk.): The Politics of Europeanization. Oxford University Press. Oxford. 331–341. old.

Fencsik László (szerk.) (1986): Politikai kis szótár. Kossuth könyvkiadó. Budapest.

Gerlach, Christiane (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau. Köln.

Halász Gábor (2003): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. Educatio 2003/4. szám. 510–533. old.

Halász Gábor (2006): Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. Educatio, 2006/2. szám. 3–25. old.

Hoppe, Manfred, Schack, Axel (2008): Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen! Dr. Curt Haefner Verlag. Heidelberg.

Hörner, Wolfgang (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Böhlau. Köln.

Kade, Jochen, Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In. Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand Verlag. Neuwied. 51–59. old.

Knoll, Joachim H. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierug in nationalen Bildungssystemen. Report 1997/39. szám. 27–39. old.

Konrád György (1990): Európa köldökén. Esszék 1979-1989. Magvető. Budapest.

Kovács István Vilmos (2005): A Lisszaboni Folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig. In. Inotai András (szerk.) EU-Tanulmányok III. Nemzeti Fejlesztési Hivatal. Budapest. 201–233. old.

Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Krug, Peter (1997): Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik. Report 1997/39. szám. 50–57. old.

Krug, Peter (2001): Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen. Blatt 1.10.20. Luchterhand Verlag. Neuwied.

Laffan, Brigid, O´Donell, Rory, Smith, Michael (2000): Europe´s Experimental Union. Rethinking Integration. Routledge. London, New York.

Linsenmann, Ingo (2006): Bildungspolitik. In. Weidenfeld, Werner, Wessels, Wolfgang (szerk.): Jahrbuch der europäischen Integration 2005. Nomo. Baden-Baden.

Nuissl, Ekkehard (2002): A felnőttképzés elmélete és gyakorlata. In. Gelencsér Katalin, Pethő László (szerk.): Közművelődés és felnőttképzés/Erwachsenenbildung und Kultur. Írások Maróti Andor 55. születésnapjára. Élethosszig tartó művelődésért Alapítvány. Budapest.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. OECD. Paris.

Óhidy Andrea (2006a): Lifelong Learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. Új Pedagógiai Szemle. 2006/11. szám. 89-99. old.

Óhidy Andrea (2006b): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. Új Pedagógiai Szemle. 2006/6. szám. 65–71. old.

Óhidy Andrea (2008a): A magyar oktatási rendszer. In. Óhidy Andrea, Terhart, Ewald, Zsolnai József (szerk.): Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. Pápa. 15–39. old.

Óhidy Andrea (2008b): A német oktatásügy. In. Óhidy Andrea, Terhart, Ewald, Zsolnai József (szerk.): Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. Pápa. 61-87. old.

Óhidy Andrea (2009a): Élethosszig tartó tanulás az Európai Unióban. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. Pápa.

Óhidy Andrea (2009b): Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Óhidy Andrea (2011a): Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Óhidy Andrea (2011b): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában, Új Pedagógiai Szemle 2011/11-12. szám. 5-22. old.

Óhidy Andrea (2014): A Lifelong Learning-paradigma a németországi és magyarországi neveléstudományi vitában. Magyar Pedagógia 2014/1. szám. 3-23. old.

Oktatási Minisztérium (2005b): A Magyar Oktatási Minisztérium beszámolója a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról. Oktatási Minisztérium. Budapest.

Ormándi János (2006): Az EU oktatáspolitikájának múltja és jelene. In. Összehasonlító pedagógia. APC Stúdió. Budapest.

Przeworski, Adam, Teune, Henry (1970): The Logic of Comparative Social Inquiry. Wiley. New York.

Radaelli, Claudio M. (1997): The Politics of Corporate Taxation in the European Union. Knowledge and international policy agendas. Routledge. London, New York.

Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Tóth Éva (2005): Az egyeztetési folyamatok szerepe a magyar Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) megalkotásában. In. Inotai András (szerk.): EU-tanulmányok. Nemzeti Fejlesztési Hivatal. Budapest.

ABSTRACT

Europeanization is a process, which could be defined as a result of the European Integration on the (education) policy of the member states (l. Radaelli 1997, Featherstone – Radaelli 2003). Lifelong Learning has developed over the last few decades to become the most important pedagogic paradigm in Europe. At the same time, it has also become a generic term for the reform ideas of the European Union. This study analyses the reception of the EU-concept for Lifelong Learning in the educational policy of two member-states of the EU: Germany represents the “old Europe” and Hungary the “new Europe”. The focus is on the period 1996-2005 between the “European Year of Lifelong Learning” and the half-time-point of the “Lisbon Process”. The study analyses six educational policy documents about Lifelong Learning, which represent three phases of the Europeanization process of the educational policy in Germany and Hungary. With the three-steps-analysis-form “perception-interpretation-adaption” the study shows the similarities and differences of the German and Hungarian adaptation and the most important influencing factors. As a result the similarities of the educational debate in these two countries can be traced back to the standardizing effects of the (educational) political activities of the European Union. The differences are a result of the different geographical and political situation, of the different length of EU-membership, of the political and economic traditions after 1945 and the structure of the education systems in Germany and Hungary.

Prof. Dr. Óhidy Andrea
Pädagogische Hochschule Freiburg
andrea.ohidy@ph-freiburg.de

Torkos Katalin

FŐISKOLÁSOK A VIRTUÁLIS CAMPUSON

COLLEGE STUDENTS ON VIRTUAL CAMPUS

ABSZTRAKT

A jelenlegi vizsgálat egy nagyobb kutatássorozat része, mely a Nyíregyházi Főiskola e-learning képzésére fókuszál. A kutatás első ütemében egy longitudinális vizsgálat készült, melyben a főiskola teljes e-learning adatbázisának elemzésére került sor (2001-2014; az NyF 2001-ben indította be a Virtuális Campus projektet) s kiderült, milyen tendenciák érvényesültek az elmúlt években a helyi e-learning képzésben. A kutatás második ütemében keresztmetszeti vizsgálatok zajlottak, ahol a Pedagógusképző Kar Szociálpedagógia Tanszékének szociálpedagógia BA szakos hallgatói kerültek kiválasztásra. Kérdőíves felméréssel e szak minden évfolyamának a teljes lekérdezése megtörtént nappali és levelező tagozaton egyaránt (148 hallgató). A kérdőíveknek (80 kérdéses) a feldolgozása az SPSS statisztikai program segítségével történt. Sor került még 2013-ban és 2014-ben hallgatói interjús vizsgálatra, mely esetben az Atlas tartalomelemző program segítette az adatfeldolgozást.
A vizsgált területek: részvételi arány az e-learning képzésben, a humán beállítottság hatása az online tanulási folyamatra, a virtuális campus adta tanulási lehetőségek vizsgálata, az e-tanulás szubjektív előnyei és hátrányai, a virtuális rendszerrel való elégedettség, e-learning attitűdvizsgálat, az e-tantárgyak választásának motivációi és ellenmotivációi, e-learning versus hagyományos tanulási módszerek, tanulási stílus/szokások a virtuális campusba való bekapcsolódás/bennmaradás/teljesítés tükrében, általános informatikai tudás és számítógépes-internetes preferenciák vizsgálata, e-learning mint az interkulturális párbeszéd színtere, az e-learning rendszer kommunikációs eszközeinek használata a tanulási folyamatban, globális gondolkodás és e-learning; demográfiai,szociokulturális és olvasási szokások hatása az e-tantárgyfelvételre, az e-tanulás hatékonyságára, az e-vizsga teljesítésére stb.
A kutatás célja, hogy eredményeivel hozzájáruljon olyan e-learning tantárgytartalmak kidolgozásához, melyek egyrészről optimálisan illeszkednek a helyi szociálpedagógia szakos hallgatók igényeihez, másrészről pedig folyamatosan fejlesztik a hallgatók e-tudását, e-kompetenciáját. Hosszú távú cél, hogy ezáltal bevezessék a hallgatót a virtuális tanulás világába, mely a későbbiekben a munkahelyen való szakmai megújulás, illetve az egész életen át tartó tanulás alapvető színtere lesz.

1. BEVEZETÉS

Napjainkban az információs és kommunikációs technológia (IKT) robbanásszerű fejlődése által kínált új lehetőségeknek köszönhetően, az oktatás-képzés valamennyi területén megnőtt a nem hagyományos tudásközvetítés szerepe, s a szinte bárhonnan elérhető e-kurzusok, hozzáférhetőségük, rugalmasságuk, gazdaságosságuk és nem utolsósorban társadalmi érvényességük miatt, ma már a világon mindenütt népszerűek (Gát-Rodolfo 2011).

A fiatalok számára a mindennapi élet része lett a virtuális világ, az online játékok, a játékkonzok, az elektronikus kommunikáció (facebook, yammer, twitter, blog, chat, fórum, e-mail, Xbox stb.). Az internet, az okostelefon és a közösségi hálózatok megjelenése nemcsak az emberek egymáshoz való viszonyulását változtatta meg, hanem az információhoz és ismerethez jutás módját is, ami hatással van a tanítási-tanulási folyamatra. A virtuális világnak az arcnélküliség, a személytelenség egy olyan vonzereje, ami magabiztosságot biztosít az egyén számára. Az ún. Y és Z generáció oly sok időt tölt egyedül high-tech eszközökkel körülvéve a virtuális világban, hogy már nemcsak nem igényli a szóbeli kommunikációt, a személyes emberi kapcsolatokat, hanem sokszor nehézséget is okoz számára a hagyományos értelemben vett face-to-face interakció. Ez nagyon jól látható a mindennapi iskolai életben is, pl. tanórán nem aktívak, nem válaszolnak a pedagógus kérdéseire, szégyenlősek, nehezen fejezik ki magukat, nem találják a szavakat, sokszor nem megfelelő a kommunikációs stílusuk. Ez a helyzet arra motiválhatja a hallgatókat, hogy minél nagyobb arányban a megszokott e-világban, e-learning keretek közt folytassák tanulmányaikat.

Ezen kívül, a huszonegyedik században a modern technológia egy globális világot hozott létre (gazdasági, politikai, információs, kulturális tekintetben egyaránt), amibe az ifjabb generációk már beleszületnek, így egyre inkább előtérbe kerül a globális nevelés, a globális oktatás eszméje. Ez egy olyan oktatási-nevelési szemléletmód, mely hangsúlyozza a modern világunkban elterjedő, minden embert érintő kölcsönhatás, egymásra hatás fogalmát (Eperjesi 2012, Palánkai 2010, Vajda 2013). Ma már elkerülhetetlen, hogy elszigetelt, atomizált módon gondolkodjunk egy-egy társadalmi problémáról vagy bármilyen hagyományos tantárgy által nyújtott ismeretről. Szükség van általánosságban és adott szakmai szempontból is nézve a globális perspektíva kialakítására már az iskolában, hogy majdan kikerülve a munka világába, holisztikus rálátása legyen a fiatalnak nemcsak a saját szakterületére, hanem minden helyi és globális társadalmi jelenségre egyaránt. A globális oktatásnak és nevelésnek célja, hogy a fiatalok nyitottabban, társadalomkritikusabban, egymás elveit és attitűdjeit megismerve, azt megértve, egymással együttműködve tudjanak helyt állni a világban.

Ki kell alakulnia a szakmaköziségnek is, az interdiszciplináris területek jelenléte legyen domináns, és legyen mindenkinek reális rálátása a szociális-, a gazdasági-, a kulturális- és a politikai összefüggésekre, azaz a leendő munkavállalók globális kontextusba tudják helyezni saját szakterületüket. Jelenleg a tanári eszköztárban számos olyan

eszköz van, ami hozzájárulhat a globális nevelés és globális oktatás eszméjének kialakításához. Ezek közül az egyik alapvető az e-learning tanulási forma.
A Nyíregyházi Főiskolán 2001-ben születtek meg az első olyan tárgyak, melyek alkalmasak voltak arra, hogy a hallgatók rendszeres óralátogatás, illetve kontaktórák nélkül is képesek legyenek elsajátítani a szükséges ismereteket. Hamar kiderült, hogy az internetről linken keresztül letölthető tananyagok, és az e-mailen beküldendő feladatok nem elég hatékonyak a diákok, és az e-maileket százasával fogadó oktatók számára sem. Ezért 2002-ben bevezetésre került a Virtuális Campus Moodle e-Learning keretrendszer. A rendszer lehetővé tette, hogy ki lehessen használni az e-learning lehetőségeit: a hallgatók egyedi azonosítását, a munkafolyamat pontos nyomon követését, a tananyag logikai struktúrájának (metaadatainak) létrehozását, tartalmának megjelenítését. Ezeken kívül még számos funkció született a hatékony tanítási-tanulási folyamat segítésére: pl. Chat, fórum, hirdetmények, határidő bejegyzések, saját ütemezés, gyakorló és ellenőrző tesztek. (Kovács 2012)
A Virtuális Campus létrehozását, az e-learning kurzusok meghirdetését akkoriban (2000 körül) a növekvő hallgatói létszám sürgette, manapság pedig a kritikus demográfiai helyzet és a világgazdasági válság hatásai, amik megnehezítik a felsőoktatás helyzetét. „Verseny folyik a hallgatókért, ahol csak innovatív, a piaci igényekre gyorsan reagáló oktatási stratégiával, és magas minőségű képzési kínálattal lehet nyerni” (Halkóné 2011:13). A hálózaton szervezett és lebonyolított tanítási-tanulási folyamattól azt várták, hogy hallgatói tömegeket mozgósít, de kérdés, hogy ez megtörtént-e, és ma 2015-ben, amikor lecsökkent hallgatói létszámról, de egyidejűleg az Y és már a Z generáció felsőoktatásban való megjelenéséről is beszélünk, hol tart ez a folyamat.

2. A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás alapvető célja, hogy rámutasson az e-learning tanulási forma helyi elterjedésére, jelenlegi helyzetére, a hallgatók e-learning-hez való viszonyára és az ezredfordulótól napjainkig tartó tendenciákra a társadalmi-, gazdasági és oktatáspolitikai változások tükrében (pl. Bolognai-folyamat, felsőoktatási expanzió, felsőoktatási intézmények integrációja, fokozódó demográfiai válság, gazdasági recesszió és konjunktúra hatása a felsőoktatásra, államilag finanszírozott helyek csökkentése, stb).
Ezen kívül cél, hogy eredményeivel hozzájáruljon olyan e-learning tantárgyak kidolgozásához, melyek egyrészről optimálisan illeszkednek a helyi szociálpedagógia szakos hallgatók igényeihez, másrészről a hallgatók érdeklődéshez, harmadrészt olyan e-tárgyak jöhessenek létre, melyek folyamatosan fejlesztik a hallgatók e-tudását, e-kompetenciáját, valamint elősegítik az önálló tananyagfeldolgozást, illetve megfelelnek az e-learning tanulás legmodernebb technikai és módszertani követelményeinek.

További cél, hogy az e-tanulás jelenlegi elterjedését tovább növelve, minden hallgató bevezettessék a virtuális tanulás világába (annak ellenére, hogy sokan küzdenek ellene, mert, az e-learning elveszi az óraszámot a hagyományos tantárgyaktól és oktatóktól, egy e-tárgyat több százan is felvehetnek egy oktatónál) mely a későbbiekben nagy valószínűséggel a munkahelyen való szakmai és egyéni megújulás, illetve fejlődés alapvető színtere lesz (pl. távoktatás, e-továbbképzések, önfejlesztés, virtuális szakmai- és nem-szakmai közösségekben való aktív részvétel, stb.).
Végül, de nem utolsó sorban pedig cél, hogy olyan e-tantárgyak szülessenek, melyek olyan tananyag feldolgozást igényelnek, melyek globális világunkban megismertetik a hallgatókat az interkulturális párbeszéd lehetőségével, kialakítják bennük a globális gondolkodás szemléltét, hogy megtanuljanak élni és dolgozni egy globális világban (az e-learning a globális nevelés és oktatás egyik alapvető eszköze, a globális gondolkodást elősegítő interkulturális párbeszéd egyik lehetséges színtere).

3. A KUTATÁS

A jelenlegi vizsgálat egy nagyobb kutatássorozat része, mely a Nyíregyházi Főiskola e-learning képzésére fókuszál. A kutatás első ütemében egy longitudinális vizsgálat készült, melyben a főiskola teljes e-learning adatbázisának elemzésére került sor (2001-2014; a Nyíregyházi Főiskola 2001-ben indította be a Virtuális Campus projektet, mely keretein belül lerakta az e-learning oktatás alapjait) s kiderült, milyen tendenciák érvényesültek az elmúlt években a helyi e-learning képzésben (részvételi arányok kor, nem, szak, kar, tagozat, évfolyam, állandó lakóhely, állampolgárság stb. szerint).
A kutatás második ütemében keresztmetszeti vizsgálatok zajlottak, ahol a Pedagógusképző Kar Szociálpedagógia Tanszékének (2013. szeptember 1-től Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Szociálpedagógia Intézeti Tanszék) szociálpedagógia BA szakos hallgatói kerültek kiválasztásra. Ezen vizsgálatok a következő területekre tértek ki:

- a szociálpedagógia szakos hallgatók részvételi aránya az e-learning képzésben (összehasonlítva más szakokkal)
- a humán beállítottság hatása az online tanulási folyamatba való bekapcsolódásra
- a virtuális campus adta tanulási lehetőségek vizsgálata
- az e-learning tanulás szubjektív előnyei és hátrányai
- e-learning attitűdvizsgálat
- az e-tantárgyak választásának motivációi és ellenmotivációi
- az e-learning rendszerrel való elégedettség
- e-learning versus hagyományos tanulási módszerek
- a hallgatók tanulási stílusa, tanulási módszerei, tanulási szokásai a virtuális campusba való bekapcsolódás, illetve az abban való bennmaradás és teljesítés tükrében
- általános informatikai tudás és számítógépes-internetes preferenciák felmérése

- az e-learning tantárgyakról való értesülések
- előzetes információik az e-kurzusokról
- az e-learning és interkulturális kommunikáció
- az interkulturális kommunikáció értelmezése, az e-learning mint az interkulturális párbeszéd színtere
- az e-learning rendszer kommunikációs eszközeinek használata a tanulási folyamatban (pl.chat, fórum, üzenet etc.)
- a globális gondolkodás eszméjének értelmezése, a globális gondolkodás jelenléte a mindennapi tanulás és szakemberré válás folyamatában
- demográfiai, szociokulturális jellemzők hatása az e-tantárgyfelvételre
- olvasási szokások vizsgálata - olvasási helyzet, olvasási preferencia, olvasási gyakoriság, olvasási idő, olvasói ízlés, az olvasmánybeszerzés csatornái és azok egymásra hatása, a könyv és a különféle IKT eszközök fajtái közötti viszony, s mindezek hatása az e-tantárgyfelvételre, az e-tanulás hatékonyságára, valamint az e-vizsga teljesítésére.

4. A MINTA ÉS A KUTATÁS MÓDSZERE

A keresztmetszeti vizsgálatok esetében a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar Szociálpedagógia Tanszékének (2013. szeptember 1-től Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Szociálpedagógia Intézeti Tanszék) szociálpedagógia BA szakos hallgatói kerültek kiválasztásra. A 2013-ban és 2014-ben kérdőíves felméréssel e szak minden évfolyamának a teljes lekérdezése megtörtént nappali és levelező tagozaton egyaránt (148 hallgató). A kérdőíveknek (80 kérdéses) a feldolgozása az SPSS statisztikai program segítségével történt.
A kérdőívek kiértékelése után, a további felmerülő gondolatok miatt, sor került még 2013-ban és 2014-ben hallgatói interjús vizsgálatra, de csak olyan esetekben, ahol a kérdőíves kiértékelés után a kutatás megkívánta a további vizsgálódást amikor a válaszok további magyarázatára volt szükség (pl. a 40 éven felüli levelezős hallgatók sokkal nagyobb arányban használják az virtuális tanulási teret, mint a 19-29 év közötti Y generációhoz tartozó levelezős hallgatók; vagy pl. a motivációs tényezők vizsgálatánál kiderült, hogy a hallgatók többnyire olyan választható tantárgyakat vesznek fel a főiskolai tanulmányaik során, melyek elmondásuk szerint egyáltalán nem érdekli őket, pedig jelen vannak a választhatók között a számukra érdekesek is). Az interjúk esetében az Atlas tartalomelemző program segítette az adatfeldolgozást.
A hallgatók életkora változatos volt, mivel a levelezős hallgatók is bekerültek a kutatásba. A kérdőívet visszaküldő legfiatalabb hallgató 19, a legidősebb 50 éves volt.

5. EREDMÉNYEK DIÓHÉJBAN

A kutatás rávilágított arra, hogy a helyi szociálpedagógia szakos hallgatók esetében nagy az érdeklődés az e-tantárgyak iránt. Ha a szociálpedagógia szakos hallgatókat összehasonlítjuk a főiskola többi hallgatójával, akkor nagyobb részvételi arányt és pozitívabb attitűdöt kapunk, mint más szakok esetében (minden kart és szakot vizsgálva a főiskola hallgatóinak átlagosan 15 százaléka vett fel választható „C" típusú választható e-learning tantárgyat az elmúlt években, míg a szociálpedgógia szakos hallgatóknak kétharmada már vett fel e-learning tantárgyat legalább egyszer a tanulmányai során, sőt több mint felük legalább kétszer), és nem okoz gondot számukra a virtuális campuson belül való eligazodás.

A probléma ott vetődik fel, hogy a hallgatók az e-tantárgyak felvételénél nem veszik figyelembe saját érdeklődésüket, választott szakjukat, szakmai céljaikat, ami negatív hatással van a tanulás hatékonyságára (gyenge belső motiváció).

Az e-learning tantárgyak felvételét kutatva kiderült még, hogy nem veszik figyelembe az egyéni fejlődési lehetőségeket, illetve saját képességeiket sem, ami szintén negatív hatással van a tanulás hatékonyságára. Egyetlen hallgató sem említett az e-tantárgyfelvételi motiváció kapcsán semmi olyan dolgot, ami bármilyen téren a szakmai fejlődéssel, vagy legalább az e-kompetencia fejlesztéssel kapcsolatba hozható lehetne.

A hallgatók nincsenek tisztában azzal, hogy az e-tanulás másfajta tanulási stílust, másfajta tanulási módszert igényel (ebből a szempontból hagyományos tantárgyakként kezelik az e-tantárgyakat), nem veszik alapul saját tanulási szokásaikat, ami a tananyag önálló feldolgozásának a kudarcához vezet.

Az e-learning rendszer kommunikációs eszközeinek ismerete és használata (chat, fórum, üzenet, blog stb.) megfelelő szinten van (sőt az eszközellátottság is megfelelő minden esetben – internettel ellátott laptop, tablet, pc, okostelefon legalább egyike minden hallgatónál jelen van), de nem nagyon használják az e-tanulási folyamatban, az interkulturális párbeszéd kialakítására pedig még nem próbálták.

Az internet használata is időben igen soknak bizonyult, bár ezt az időt többnyire nem tanulással töltik. Többségük még mindig játékra, zenehallgatásra, filmnézésre, bulvár olvasására, film- és zeneletöltésre, böngészésre és virtuális közösségi igény kielégítésére használja. Meglepően kevesen említették, hogy tanulásra (új ismeret elsajátítása, ismeretszerzés, szakmai tudás bővítése), könyvtárazásra, e-könyvek és elektronikus szakmai folyóiratok olvasására, adatbázisok elemzésére, nyelvtanulásra stb. A számítógép- és az internethasználat még mindig a szórakozást jelenti a főiskolások számára. Az internethasználatnál igen nagy különbség mutatkozott a korosztályok között, minél idősebb volt egy hallgató, annál kevésbé élt az internet szórakoztató funkciójával, annál inkább ismeretszerzésre és szakmai fejlődéshez használta az internetet.

Az idősebb, már a szakmában dolgozó korosztály abból a szempontból is elvált a fiataloktól, hogy náluk megjelent a belső motiváció a választható e-tantárgyak

felvételénél, illetve elmondásuk szerint egyfajta igény kizárólag hazai és hasonló intézményekben dolgozók szakmai tapasztalat- és véleménycserére, de ez valóban csak igény szintjén maradt, mert erre eddig még ők sem használták a virtuális teret.
A hallgatók egyáltalán nem értik az e-learning lényegét, éppen ezért nem is tudják kihasználni a rendszer adta lehetőségeket. Úgy tekintenek az e-tantárgyakra, és úgy is „használják", mint a hagyományos tantárgyakat – pl. elvárják a kész tananyagcsomagokat, a hozzácsatolt irodalmat, nem lépnek virtuális kapcsolatba saját szakon és főiskolán kívüli hallgatókkal, sőt egymással sem a tanulás terén; nem tudnak/nem akarnak közösen gondolkodni, gondolatokat cserélni, közösen feladatot megoldani. Ezen kívül nem tudnak elvonatkoztatni a tantárgytól és tágabb kontextusba helyezni az adott problémát, nem képesek interdiszciplináris gondolkodásra, sőt nincs társadalomkritikai szemléletük és holisztikus látásmódjuk sem.
Az e-learning adta interkulturális párbeszéd lehetősége, a globalitás eszméje szinte ismeretlen a megkérdezett hallgatók számára, nagyon távol áll tőlük, nyomát sem lehet találni a gondolkodásukban. Egyáltalán nem tudnak gondolkodni ebben a kontextusban. Ami még ettől is szomorúbb, hogy egy-két hallgatón kívül nem tudják meghatározni a globalizáció fogalmát sem, aki pedig mégis, azok is csak nagyon szűken és egyoldalúan értelmezték a fogalmat. Ugyanez a helyzet az interkulturális párbeszéd, az interkulturális kommunikáció, a kultúraközi kommunikáció kifejezésekkel is. (Ez utóbbiak esetében a hallgatókat megkérdezvén hamar kiderült, hogy egy kivételével még egyikőjük sem találkozott e kifejezésekkel. Páran megpróbálták definiálni, az összetett szavak bontásával, külön-külön a szavak jelentése alapján kihámozni belőlük a jelentést, de többnyire sikertelenül.)
Az e-tantárgyat felvevőkre jellemző: gyakrabban olvasnak; egy olvasási alkalommal több időt töltenek olvasással; inkább az e-olvasmányokat preferálják, ami többnyire folyóirat, újság vagy szakirodalom; (az e-tantárgyat nem hallgatók inkább lektűr olvasók), szépirodalmat nem olvasnak; inkább könyvtárlátogatók. Az e-tantárgyakat sikeresen teljesítők: gyakrabban olvasnak; többet olvasnak egy olvasási alkalommal; inkább szakirodalom és lektűr olvasók; ha már könyvről van szó, azt inkább vásárolják, illetve könyvtárból szerzik be, de sokan ajándékba is kapják. A folyóiratokat, újságokat inkább interneten olvassák, vagy kölcsön kapják. Egyik csoport sem preferálja a papírformájú könyveket és a folyóirat-olvasó látogatását. Összességében pozitív összefüggés van az olvasási preferencia és a virtuális tanulási közeg preferálása, valamint az e-tantárgyakhoz kapcsolódó vizsgák sikeres teljesítése között.

6. A KUTATÁS TANULSÁGAI

Az e-tantárgyak még mindig nagyon népszerűek a hallgatók körében, bár nem azon okokból, amiért a rendszer bevezetésekor, az ezredforduló környékén voltak népszerűek (pl. felsőoktatási expanzió következtében hallgatói létszámrobbanás), vagy amikre oktatóként gondolnánk (e-kompetencia fejlesztés, új tanulási formák

kipróbálása, feladatmegoldás alkalmával kapcsolatba lépés más hazai és külföldi intézmények hallgatóival, véleménycsere, egyéni-önálló tananyagfeldolgozás, stb.). Kihasználva ezt a népszerűséget, ezen a területen komoly lépéseket lehetne tenni az e-kompetencia fejlesztés, valamint a globális nevelés és oktatás terén.

A kutatás rávilágított arra, a hallgatók az e-tantárgyak felvételénél nem veszik figyelembe saját tanulási szokásaikat, tanulási stílusukat, ami negatív hatással van a tanulás hatékonyságára. Érdemes lenne tudatosítani a hallgatókban saját tanulási stílusukat, annak fontosságát a tanulási folyamatban, illetve az ezen való változtatás lehetőségét. Emellett az e-tantárgy készítők sem alkalmazkodnak a hallgatók tanulási stílusaihoz, minél hamarabb meg kellene történnie az e-tantárgycsomagok ki- és átdolgozásának a helyi viszonyoknak megfelelően. (A kutatás nagy hangsúlyt fektetett a tanulási csatornákra is. Létezik látási, hallási és mozgásos csatorna, és ennek alapján megkülönböztethetünk vizuális, auditív, audiovizuális és mozgásos típusú tanulókat. A diákok esetében eltérő, hogy mely észlelési csatornákat részesítik előnyben, és lényegében mindegy milyen tanulási módszert alkalmaznak, nincs jó és rossz tanulási módszer (Balogh 2005), de egy biztos, hogy annál gyorsabban fogadják be az új információt, minél inkább tudatában vannak saját tanulási stílusuknak, s ehhez igazítják a tanulási módszert. Izsó Ildikó szerint az előnyben részesített csatorna, hatással van az emlékezésre is, mivel az ember ennek mentén hívja elő a tanultakat (Izsó 2008). A vizuális típusúak a látható ingereken keresztül tanulnak, leghamarabb a képeket, diafilmet, ábrákat, táblázatokat, grafikonokat, képes prezentációkat jegyzik meg, de jól emlékeznek az írott szövegben kiemelt részekre is. E-learning kapcsán esetükben jól hasznosíthatók a vizuális tartalommal bíró multimédiás számítógépes módszerek. Az auditív típusú tanulók hallás után tanulnak a legkönnyebben, azaz a beszélt nyelvre tudnak inkább koncentrálni. Számukra a párbeszéd, beszélgetés, vita, előadás, magyarázat, instrukciók, hangos olvasás, felolvasás, zene, hangfelvétel a maradandó, sőt az, ha őket is bevonjuk a tanórai beszélgetésbe. E-learning esetében bármilyen auditív tananyagcsomag megfelel, az audiovizuális taneszközökön belül filmeket, videókat érdemes használni. A motoros stílusúak tanulása akkor a leghatékonyabb, ha a tanulási folyamat során mozoghatnak, tapinthatnak, tárgyakkal érintkezhetnek, kézműveskedhetnek, kísérletezhetnek, szagolhatnak stb. Ezeket a tanulókat folyamatosan foglalkoztatni kell, nem szeretnek sokáig egy helyben ülni és olvasni, inkább kedvelik, ha a tananyag rövid összefoglalással kezdődik. Az e-learning kapcsán ez a következő gyakori utasításokat jelentheti: oldja meg, találja ki, kösse össze, készítsen ábrát vagy tablót, járjon utána, hozzon létre valamit. Persze ott vannak még a komplex taneszközök azon hallgatók számára, akik az információközvetítésnek több érzékszervi csatornáját is használják, számukra a legmegfelelőbb taneszköz lehet pl. a szimulátor (Falus 2003) vagy komplex interaktív és egyben játékos-kreatív számítógépes alkalmazások. A kutatásban megkérdezett hallgatóknak csak elenyésző része vallotta magát tisztán motoros típusúnak (1%), motoros-auditívnak (2%), illetve vizuális-motorosnak (4%). A hallgatóknak közel egy-egy negyede (23-24%) vizuálisnak vagy auditívnek, s csaknem fele (46%) vizuális-auditívnek tartotta magát. Az e-learning tantárgyat felvevők esetében érdekes volt, hogy inkább auditív típusú

tanulók fordultak elő, semmit vizuális típusúak (oka lehet a kudarcnak). Az e-tantárgyakat felvevőknek csaknem fele pedig vizuális-auditív típusúnak tartotta magát. Ez egyébként ellent is mondott a hipotézisünknek, mely szerint a vizuális hallgatókra inkább jellemző a többnyire látási ingerekre építő e-tanulás.)

Az e-learning tantárgyakat tekintve érdemes a megfelelő arányt megtalálni a különböző érzékelési csatornák estében. Az eddigi e-tantárgyak tartalmát vizsgálva leginkább a vizuális típusú tanulóknak kedvezett. Ha pedig a jövőt nézzük, akkor a jelen tanulói típusok megkönnyítik az e-learning tananyagcsomagok kidolgozóinak a munkáját, mert a motoros tanulási típusú hallgatók igényeit a legnehezebb távoktatási formában kielégíteni. Látási és hallási ingerek létrehozása multimédiás csomagban egyszerűbb és a szociálpedagógia szakos hallgatók esetében mintegy fele-fele arányban javasolt a jelenlétük. A jövő feladata, minél nagyobb hangsúlyt fektetni az auditív ingerek beépítésére.

Szükség lenne a főiskolai tanulmányok megkezdése elején egy általános e-learninget bemutató és arra felkészítő programra, vagy csak a tanulmányi osztály által szervezett olyan év eleji általános jellegű tájékoztatóra, amelyen bemutatják a hallgatók számára a virtuális campus adta lehetőségeket (a középiskolában nem volt ilyen!), ecsetelik a rendszer értelmét és sokszínűségét, illetve a rendszer adta speciális tanulási módokat, segítenek a virtuális campuson való eligazodásban, beszélnek a rendszer pozitívumairól és negatívumairól, egyidejűleg rámutatva a hallgatói különbségekre (pl. tanulási stílus).

A kutatás eredményeinek tükrében érdemes lenne átgondolni az eddigi gyakorlatot a felsőoktatásban fellelhető felzárkóztató-, az általános szintre hozó, ill. esélyegyenlőséget biztosító programok terén, amelyek ez idáig többnyire a hátrányos helyzetű és alsóbb társadalmi csoportokból érkező hallgatók csoportjaira koncentráltak. Téves az a hit, hogy csak ezeknek a hallgatóknak van szüksége arra, hogy bevezessük őket az időről-időre megújuló felsőoktatási rendszerbe, legalább ekkora szüksége van rá az értelmiségi szülőkkel bíró, a városokban felnövekvő, jó anyagi körülmények között élő, s egyéb pozitív szociokulturális jellemzőkkel rendelkező hallgatónak is. Náluk is jelentkeznek hátrányok, pl. az értelmiségi családból származók esetében az erős tradicionális minták átörökítése, ami sokszor az innovatív gondolkodás ellen hat (a kutatás egyértelműen rámutatott arra, hogy a hagyományos felsőoktatásban egyetemi végzettséget szerző szülők, felsőoktatási sikereikre alapozva, átörökítik hagyományos tanulási stílusukat - ezen szülők gyermekei alacsonyabb arányban jelentek meg az e-tantárgyak felvételénél).

Probléma, hogy a jelenlegi e-tantárgyak nem illeszkednek a hallgatók érdeklődéséhez, illetve ha illeszkednek is néhány esetben, ez sem motiválja a hallgatókat. Ha hiányzik az érdeklődés, alacsony a belső motivációs szint, akkor bármilyen feltételt is biztosítunk, nem lesz hatékony a tanulás. A külső motiváció erősebbnek bizonyult a megkérdezettek esetében, s a fő motivációs erő a hasznosság volt. Ez utóbbi legfőképpen az óralátogatás alól való felmentést jelenti, de ide tartozik az utazási- és tankönyvköltségek spórolása, a munkahelyi szabadnapok megtartása, a szabadidő növelése, a saját időbeosztás, egyéni ütemben haladás, könnyű jegyszerzési lehetőség.

Érdemes itt említést tenni a teljesítménymotivációról, ami a várható eredmény előrejelzésével kapcsolatos. Ez a motivációfajta akkor a legerősebb, ha a feladat közepes erőfeszítéssel megoldható. Ha nagyon könnyűnek találnak a tanulók egy feladatot (a hallgatók többsége ilyennek találta az e-tantárgyakat), akkor csökken a tanulási motiváció.

Érdemes lenne nem kész e-tantárgycsomagokat előállítani a hallgatók számára, hanem aktív, kutató, gondolkodó helyzetbe hozni őket (önálló tanulás, önálló ismeretszerzés és önálló tananyagfeldolgozás képességének kialakítása).

Ezen kívül olyan feladatokat kellene kitalálni a számukra, ahol elengedhetetlen egyrészről a virtuális csoportos munka, másrészről pedig más tudományterületek bevonása a közös gondolkodásba, akár helyi, akár országos vagy nemzetközi szinten (interkulturális párbeszéd lehetősége, globális gondolkodás kialakítása, más diszciplínák logikájának megértése, általános és szakmai nyelvismeret fejlesztése, stb.).

Végül, a vizsgálat alapján az feltételezés merült fel, hogy az önálló tananyag feldolgozásának sikeressége nem csupán az egyén tanulási stílusának tudatosítása, egyéni képességek és motiváció kérdése, hanem életkor- és tanulásitapasztalat-függő. Ennek függvényében a kutatásnak érdemes a továbbiakban ezen irányba is elkanyarodnia, és az e-learning tananyagcsomagokat ennek tükrében újragondolni. Természetesen külön vizsgálat tárgyát képeznék még maguk az e-tantárgyak is.

HIVATKOZÁSOK

Balogh László (2005): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh László - Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest

Eperjesi Zoltán (2012): Az Európai Unió versenyképessége a globális kihívások közepette. Polgári Szemle, 8. évf. 3-6. szám. 74-99.old.

Falus Iván (2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Gát György – RODOLFO, Toledo (2011): A Partiumi Virtuális Campus alprojekt alprogramjainak bemutatása és az eredmények ismertetése. A Partiumi Tudáscentrum Fejlesztése HU0022/NA/2006-1/ÖP-4 Projektzáró konferencia, Nyíregyháza

Halkóné Rudolf Éva (2011): Tudáscentrum Nyíregyháza város és a régió szolgálatában. A Partiumi Tudáscentrum Fejlesztése HU0022/NA/2006-1/ÖP-4, Projektzáró konferencia, Nyíregyháza

Izsó Ildikó (2008): Az információfeldolgozás egyéni jellemzői: tanulási stílusok. In: http://www.koloknet.hu/?354-tanulsi-stlusok

Kovács Zoltán (2012) (szerk.): Nyíregyházi Főiskola, Tanulmányi Tájékoztató a 2012/13 tanévre, Nyíregyházi Főiskola Oktatási és Képzési Bizottsága, Nyíregyháza

Palánkai Tibor (2010): A globalizáció kialakulásáról, természetéről, hatásairól. História, 32. évf. 9-10. szám. 10-14. old.

Vajda Zsuzsnna (2013): Tudás és hatalom a 21. század kezdetén – az iskola, a gazdaság és a globalizáció. Eszmélet, 98. szám 115-131. old.

TOVÁBBI HIVATKOZÁSOK

Bajnok Lászlóné (2001): A Nyíregyházi Főiskola Könyvtára és hallgatóinak olvasási szokásai. Könyvtári kis híradó, 6.évf. 2.szám. 12-14. old.

Balogh László (1998): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

Bourdieu, P.: A kulturális örökség átadása. In: Ádám Gy. (szerk.) (1967): A műszaki haladás problémái. Közgazdasági és Jogi KönyvKiadó., Budapest

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest

Carnoy, M. (1995): Education and Productivity. In: Carnoy, M. (ed.): International Encyclopedia of Economics of Education. Pergamon P., Oxford

Coleman, J. S.: Társadalmi tőke. In: Lengyel, Gy. – Szántó, Z. (szerk.) (1994): A gazdasági élet szociológiája. Aula Kiadó, Budapest 99-129. old.

Das, J. P. (1988): Simultaneous Successive Processing and Planning. Implications for School Learning. In: Schmeck, R. R. (ed.): Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences. Plenum P., New York

Delors, J. (1997): Oktatás – rejtett kincs. Osiris Kiadó, Budapest

Dunn R. – Dunn K. – Price G.E. (1996): Learning Style Inventory. KS: Price Systems, Lawrence

Dunn, R. – Griggs, S. A. (1995): Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counselling Adolescents. CT: Praeger, Westport

Felvégi Emese (2005): Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 2005.december 92-99. old.

Fónai Mihály (1992): Nyíregyházi középiskolások olvasási és zenehallgatási szokásai. In: Nevelés- és művelődéstudományi közlemények, Nyíregyháza, 323-336. old.

Gábor András (2004): A felsőoktatás informatikai stratégiája. In. Raffai M. (szerk.): A Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Gazdaságinformatikai Kutatási és Oktatási Fórum Szakmai Szervezetének Szakfolyóirata, GIKOF Journal 3. évf. 4. szám, Budapest, 6-17. old.

Gereben Ferenc (1981): Könyvtárhasználat falakon kívül és falakon belül. Könyvtáros 1981/4. szám 218-224. old.

Gereben Ferenc (1982): A könyv és az irodalom közönsége. In: Hajdú Ráfis G. – Kamarás I. (szerk.): Az olvasás anatómiája. Szociológiai tanulmányok. Gondolat, Budapest. 175-211. old.

Gereben Ferenc (1989): A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai – egy reprezentatív országos vizsgálat eredménye. OSZK KMK, Budapest

Hajdicsné Varga Katalin (2015) E-learning a honvédelmi és katonai képzésekben. In: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.) (2015): Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA évkönyvek II. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen

Hake, J. B. – van der Kamp, M. – Slagter, M. (1999): European Higher Education and Lifelong Learning.: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, Amsterdam

Honigsfeld, A. (2003): Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. Magyar Pedagógia 103/2. szám. 175–187. old.

Időmérleg. Olvasási szokások. (1976/77, 1982, 1986/87, 1993, 1999/2000, 2009/2010) Részletes adatok. Társadalomstatisztikai Közlemények. KSH, Budapest

Jánosi Zoltán – Hegedűs László Zsigmond (2012) (szerk.): A Nyíregyházi Főiskola 2011. évi szöveges költségvetési beszámolója, Nyíregyháza

Jánosi Zoltán (2011): A Nyíregyházi Főiskola informatikai stratégiája a 2011-2013. évre, Nyíregyháza

Joó Anikó (2012): Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek. Iskolakultúra, 22. évf. 10. szám. 43-57. old.

Kerekes Péter (honlap szerkesztő): A Nyíregyházi Főiskola Virtuális Campus honlapja. http://elearning.nyf.hu/news.php

Kokovay Zsuzsanna (2010): Olvasási és könytárhasználati szokások változása a felsőoktatási könyvtárban – a Nyíregyházi Főiskola Központi Könyvtár és Szakirodalmi Információs Központ tapasztalatai. Könyvtári kis híradó, 15.évf. 3/4. szám. 15-16. old.

Kolb, D. A. (1984): The Process of Experimental Learning. In: Kolb, D. A. (ed.): The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. PrenticeHall, Englewwod Cliffs

Kovács Ilma (2007): Az elektronikus tanulásról. Holnap. Budapest

Kovács Ilma (2005): Új út az oktatásban? A távoktatás. Okker, Budapest

Lukács István (2006): Tanulási stratégia és tanulási stílus. In: Nahalka I. (szerk): Hatékony tanulás. Bölcsész Konzorkcuim, Budapest, 68-80. old.

Márföldi Józsefné (2010): Ügyfélszolgálatok minőségi fejlesztése – Hallgatói és oktatói „BAT" ügyfélszolgálat Nyíregyházi Főiskolán, „Versenyképes Nyíregyházi Főiskola" – TÁMOP-4.1.1.1.A-10/1/KONV-2010-0013. Nyíregyháza

Mező Ferenc (2002): A tanulás stratégiája. Pedellus Kiadó, Debrecen

Milgram, R. M – Dunn, R. – Price, G. E. (1993) (ed.): Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning style perspective. CT: Praeger, Westport

Molnár, Gy.: IKT eszközök. In: Benedek, A. (szerk.) (2006): A távoktatás és az e-learning fejlesztése - tananyagterv. Budapest, NFI, 2006. 33–49. old.
Réthelyi Miklós (2010): A Nyíregyházi Főiskola alapító okirata, 2010. OK-279-50/2010.
Torgyik Judit (2004): Tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. Iskolakultúra XIV. évf., 90-98. old.

ABSTRACT

This study is about a research series concerning e-learning at the College of Nyiregyhaza, 2001-2014. First phase of the Research is a longitudinal study analysing the complete e-learning database of the college, which reveals the local e-learning tendencies in recent years. Second phase are cross-sectional researches of Social Pedagogy BA students. Method of the Research: questionnaires (80 question via Neptun system in digital form) and interviews with students. Data processing and analysis performed by using SPSS statistical software and ATLAS content analysis software. Research topics: participation and passing/failure rates in e-learning, socio-cultural characteristics and typical groups of students preferring e-learning subjects, disadvantaged social groups on virtual campus, effects of human attitude and learning styles on choosing the online learning process, motivation of entering the world of virtual campus, computer/Internet skills and usage patterns, reading habits, student assessment of e-learning education (advantages and disadvantages), etc.
Short-term aims of the research is to contribute to the development of e-learning course content, which is optimally adapted to local student needs, and are able to improve the students' e-skills and e-competences. Long-term aims are introducing students by appropriate e-courses to the world of virtual learning, which later can be the device for professional renewal in the labour market and in the process of lifelong learning.

Dr. Torkos Katalin
főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
torkos.katalin@nye.hu

VII. KÖZÖSSÉGI KULTÚRA ÉS RÉSZVÉTEL

Oross Dániel

IFJÚSÁGI RÉSZVÉTEL A PÁRTPOLITIKÁN TÚL – A HOMOKHÁTI RÉSZVÉTELI MODELL HATÁSA A FIATALOK RÉSZVÉTELÉRE

YOUTH PARTICIPATION BEYOND PARTY POLITICS-THE LINK BETWEEN YOUTH PARTICIPATION AND LOCAL PARTICIPATORY STRUCTURES.

ABSZTRAKT

Az alábbi tanulmány a Mórahalmi kistérségben működő Homokháti Részvételi modell keretében működő szervezetek vizsgálatán keresztül elemzi a magyar fiatalok politikai részvételének folyamatát. A téma megközelítéskor a fiatalokból kiinduló magyarázatokon túlmenően a fiatalok rendelkezésére álló döntéshozatali fórumok felől közelít. Ismerteti és empirikus adatokkal igazolja azt az összefüggést, ami a fiatalok részvétele és a számukra rendelkezésre álló, intézményesített részvételi lehetőségek között fennáll. A kutatási eredményei igazolták azt a feltevést, hogy azokon a településeken, ahol ifjúsági érdekképviseleti szervezetek találhatók, és a közigazgatás intézményesített, rendszeres kapcsolatban áll a fiatalokkal, a településen élő fiatalok a politikai érdeklődése és politikai részvétele magasabb az országos átlagnál.

1. POLITIKAI INTÉZMÉNYEK ÉS POLITIKAI RÉSZVÉTEL

A fiatalok részvételének ösztönzésének gondolata azt célozza, hogy a fiatalok legyenek aktívak azokban az ügyekben, amelyek az életüket érintik. Mindez az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 12. pontján alapul, amely kimondja, hogy *„az Egyezményben részes államok az ítélőképessége birtokában lévő gyermek számára biztosítják azt a jogot, hogy minden őt érdeklő kérdésben szabadon kinyilváníthassa véleményét; a gyermek véleményét figyelemmel korára és érettségi fokára, kellően tekintetbe kell venni.”*. Az ENSZ Közgyűlése által 1989-ben elfogadott, mára 193 ország által aláírt egyezmény fontos hivatkozási alapot jelent az egyezményt aláíró országokban a különböző gyermek- és ifjúságvédelmi programok kidolgozására tett javaslatok megfogalmazásakor. A csatlakozott országoknak ötévente jelentésben kell visszajelezniük az ENSZ-nek az egyezmény betartásáról.

Az „Európai Charta a fiatalok helyi és regionális életben való részvételében” című dokumentumot az Európai Bizottság Miniszterek Tanácsa 2006-ban ültette át az EU puha jogszabályai közé. A dokumentum értelmében a fiatalok részvétele a helyi és a regionális politikai életben egy globális részvételi politika részét kell hogy képezze.

Az említett két dokumentumot minden EU tagállamnak alkalmaznia kell. Ezeken kívül még számos kiegészítő dokumentum, ajánlás létezik, amelyet nem kötelező jelleggel alkalmazhatnak.

Számos érv szól a fiatalok részvételének elősegítése mellett: lehetőséget teremt a gyermekek és a fiatalok számára az aktív állampolgárság gyakorlására, és a demokratikus deficit leküzdése terén is hasznos, hiszen segít megérteni a fiatalok számára azt, hogy mik a játékszabályok. Javítja a fiatalok érdekében tett szakpolitikai lépések minőségét azáltal, hogy olyan információk mérlegelését teszi a felnőttek számára lehetővé, amire ők egyébként gyakran nem gondolnak. A fiatalok részvételének ösztönzése az állampolgári tudatosságot erősíti és a politikai folyamatokat átláthatóbbá teszi számukra. Ezzel egy időben segíti a fiatalokat önbizalmuk megerősítésében, kezdeményezőkészségük növekedésében.

Miközben a fiatalok politikai apátiájának vizsgálata számos hazai kutatás homlokterében állt, háttérbe szorult annak figyelembe vétele, hogy a politikai intézményekben, eljárásokban és vitákban gyakran marginalizálják a fiatalokat, mert azok főként a felnőttek érdekeire és igényeire reflektálnak (Edwards 2007). Amennyiben a hagyományos demokratikus intézményekben fiatalok kevésbé aktívan vesznek részt (és ennek bizonyítására empirikus adatok állnak rendelkezésre) az nem pusztán érdeklődésük függvénye, hanem annak eredménye is lehet, hogy a mobilizációs csatornák nem elérhetők számukra. Erről jelen tanulmányban a helyi ifjúságpolitika, mint az ifjúsági korosztályokra irányuló, ezek egyéneinek, közösségeinek, szervezeteinek és intézményeinek nyújtandó szolgáltatások, intézkedések helyi közösségek szintjére alkalmazott. tervszerű összefoglalása és végrehajtása felől kívánok bepillantást adni.

2. NÉHÁNY ADAT A HOMOKHÁTRÓL ÉS A MÓRAHALMI KISTÉRSÉGRŐL

A Homokhát a Dél-alföldi Régióban, Csongrád és Bács-Kiskun megyében, a szerb határ mellett fekszik. A földrajzi közelség, valamint a kistérség településeivel folytatott aktív társadalmi, gazdasági kapcsolatai miatt a Homokháthoz tartozik a Mórahalmi kistérség kilenc települése mellett a Szegedi Kistérség két települése, Röszke és Domaszék. A 11 település együtt alkotja a statisztikai régiónál tágabb Homokhát térséget. A Mórahalmi kistérség szűk, statisztikai értelemben (az európai statisztikai rendszerben LAU 1 szint) kilenc településből áll. Községek: Ásotthalom, Bordány, Forráskút, Öttömös, Pusztamérges, Ruzsa, Üllés, Zákányszék. A kistérség központja az egyetlen város: Mórahalom.

A kistérség kilenc településének lakosságszáma 2010. január elején 25 135 fő. Röszke és Domaszék lakosságával együtt 34 303 fő. A térség lakosságának korfája öregedő. A térségi lakosság jelentős része külterületen, a szórt tanyás tanyavilágban él - Ásotthalom esetében például ez a lakosság közel 50 %-át jelenti.
A középiskolások és a munkavállalók nagy része naponta ingázik Szegedre. A térségben három településen működik középiskola: Mórahalmon, Ásotthalmon és Pusztamérgesen (utóbbi településen főként térségen kívüli lakhelyű fiatalok tanulnak tovább.

3. A HOMOKHÁTI IFJÚSÁGI RÉSZVÉTELI MODELL FEJLŐDÉSE (2003-2014)

A modell hátterében álló gondolat az, hogy az önkormányzat-civil párbeszéd zökkenőmentesítése érdekében olyan szervezeti kereteket kell teremteni, amelyek megfelelnek a közigazgatás rendszerének. A gyermek- és ifjúsági önkormányzatok „rendes" önkormányzatok mintájára működnek: ifjúsági polgármester és képviselők működtetik, munkájukat munkaterv alapján, jegyzőkönyv rögzítésével, eseti bizottságok létrehozásával, határozatok elfogadásával amelyeket akár a települési önkormányzat elé is beterjeszthetnek. Mindannyian fiatalok, akiket kortársaik választanak meg.
A Homokháti Gyermek és Ifjúsági Önkormányzat (HKGYIFŐ) a települési szintű ifjúsági együttműködések nélkül – értsünk alatta ifjúsági egyesületet, szövetséget, ifjúsági önkormányzatot, gyermek és ifjúsági önkormányzatot vagy csupán nem formális ifjúsági csoportot – nem jöhetett volna létre. Ahhoz, hogy a kistérségi szintű összefogás létrejöhetett, szükség volt az egyes településeken szervezett formában megszólítható fiatalokra.
A térségben működő ifjúsági szervezetek, ifjúsági önkormányzatok kitartó munkája eredményeként 2003 óta működik a Homokháti Kistérség Gyermek és Ifjúsági Önkormányzata. A Homokháti Kistérség Gyermek- és Ifjúsági Önkormányzata önkormányzati elven működő, gyermek- és ifjúsági érdekeket képviselő és védő szervezet, célja a kistérség ifjúsági érdekképviseletének biztosítása, a gyermek és/vagy ifjúsági önkormányzatok alakulásának, működésének segítése, ösztönzése.
A szervezet tagsága a tagszervezetektől függően a 12-29 éves fiatalokból áll.
A települések lélekszámához arányosan, minden 1000 fő után 1 fő képviselőt delegálhatnak a szervezetek a HKGYIFÖ közgyűlésébe – abban az esetben, ha a településen működik gyermek és/vagy ifjúsági önkormányzat. Ha a településen nincs gyermek és /vagy ifjúsági önkormányzat, a település egy ifjúsági civil szervezete 1 fő képviselővel vehet részt a közgyűlésben. Szavazati joggal minden tagszervezet képviselője rendelkezik, melyet a közgyűlés döntéshozatalaiban érvényesíthet. A szervezet önkormányzati elven működik, mely elvek a „Működési alapokmányban" kerültek rögzítésre. A HKGYIFÖ legfőbb szerve a közgyűlés, ahol a tagok

részvételével történik a döntéshozatal. A HKGYIFÖ napi szintű, operatív feladatait a szervezet soros elnökségét ellátó tagszervezet látja el. Negyedévente elnökségváltás történik, így biztosított a tagszervezetek egyenlő idejű elnöki képviseleti lehetősége. A HKYGYIFŐ működését határozatokkal szabályozza, amelyeket a közgyűlés tagjai a testület ülésén közösen hoznak meg.

4. A HOMOKHÁTI IFJÚSÁGI RÉSZVÉTELI MODELL ERŐFORRÁSAI[204]

A kistérségi ifjúsági eszközrendszert összességében tekintve elmondhatjuk, hogy kiemelkedően magas az ifjúságpolitikai erőforrások aránya. A vizsgált kilenc település közül a legkisebbet, Öttömöst kivéve, mindenhol rendelkeznek ifjúsági közösségi térrel.

Ifjúsági referenst 2010-ig 3 település alkalmazott főállásban (Mórahalom, Üllés és Zákányszék), míg Bordányban kapcsolt munkakörben tevékenykedik az ifjúsági ügyekkel foglalkozó referens. A HKGYIFÖ történetében 2010-ig átlagosan 5 településen mindig volt ifjúsági referens alkalmazásban.

Ifjúsági ügyekkel foglalkozó bizottsága Ásotthalom önkormányzatának van, további négy településen (Bordány, Mórahalom, Ruzsa, Zákányszék) az ifjúsági ügyek más bizottságok alá rendelten működnek. Önkormányzati ifjúsági alapot a kistérség egyetlen települése sem különített el. Ugyanakkor a települési önkormányzatok éves szinten min. 50-300 ezer forinttal támogatják az ifjúsági munkát.

Különösen „erősek" a kistérségben az ifjúsági érdekérvényesítés intézményei: gyermek- és ifjúsági önkormányzat 3 településen működik: Ásotthalom, Bordány, Zákányszék; diákönkormányzat található Bordányban, Forráskúton, Mórahalmon, Üllés és Zákányszék településeken. Egyéb ifjúsági érdekképviseleti fórum 3 településen tevékenykedik (Zákányszéken kamaszparlament formájában). A térségben kistérségi szinten működik a Homokháti Kábítószerügyi Egyeztető Fórum.

Az ifjúsági erőforrásokat erősíti az információs pontok viszonylag magas száma is, Bordányban, Mórahalmon és Zákányszéken is elérhető a fiatalok tájékoztatását célzó információs adatbázis a hozzá szükséges infrastruktúrával. Ifjúsági közösségi terek fejlesztése 5 településen történt meg: Ásotthalmon (DAOP), Bordányban (IKSZT), Ruzsán (IKSZT), Üllésen (IKSZT), és Zákányszéken (DAOP, LEKI), míg ifjúsági klub 4 településen működik: Forráskúton, Bordányban, Mórahalmon, Pusztamérgesen. Ifjúsági szálláshely Mórahalmon, Üllésen és Bordányban található. Teleház Pusztamérges kivételével minden településen található.

[204] A kistérségben működő ifjúsági modell részletes bemutatásához lásd: http://ifjusag.homokhat.hu/index.php/kistersegi-ifjusag/ifjusagi-reszveteli-modell-a-homokhati-kistersegben

5. AZ IFJÚSÁGI CIVILSZERVEZETEK MŰKÖDÉSÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A vizsgált településeken működő ifjúsági struktúrákról a rendelkezésre álló adatok, valamint a kistérség településeinek felnőtt döntéshozóival (polgármesterek, önkormányzati képviselők), ifjúsági referenseivel és ifjúsági civilszervezeti vezetőkkel készített interjúk alapján fontos megállapítások tehetők arról, milyen környezet áll a fiatalok számára rendelkezésre ahhoz, hogy politikai, közéleti érdeklődésük kialakuljon.

1. táblázat: A Mórahalmi kistérség Roger Hart modelljének tükrében

Jellemzők	Eredmények
Fiatalok által kezdeményezett, felnőttekkel közös döntéshozás: az egyenlőség fiatalok és felnőttek részvételi arányában tükröződik. A résztvevők az eredmények össztársadalmi hatását tartják szem előtt.	A generációk közötti együttműködést célul tűző, különbségeket figyelembe vevő struktúrák. Nincs ilyen település
Fiatalok által kezdeményezett és irányított folyamat: a felnőttek nem vállalnak hatalmi szerepet, hanem támogatóan viselkednek.	A fiatalok megtapasztalhatják cselekvésük potenciális hatását. <u>Bordány</u>
Felnőtt által kezdeményezett, a fiatalokkal közös döntéshozás: a fiatalok egyenlők a felnőttekkel, fele-fele arányban osztoznak a hatalomban, a kötelezettségekben és a végrehajtás folyamatában.	A fiatalok a hatalmi, hatósági jogkörök gyakorlásában tapasztalatokra tehetnek szert, valamint átélhetik a felnőtt-fiatal partnerség alapjait. Nincs ilyen település
Tájékoztatás és véleménykérés: a felnőttek aktívan egyeztetnek a fiatalokkal	A fiatalok tartalmi értelemben is átformálják a felnőttek szemléletét, döntéseit és cselekedeteit. <u>Zákányszék, Ásotthalom</u>
Kijelölés és tájékoztatás: a fiatalok információt adnak át a felnőtteknek	A fiataloknak megvan a lehetőségük, hogy beleszóljanak a felnőttek döntéseibe. <u>Mórahalom</u>

Jellemzők	Eredmények
Jelképes részvétel: a felnőttek jelképesen vonják be a fiatalokat	A fiatalok jelenlétét biztosítja valódi cselekvésre ösztönzés nélkül. Ruzsa
Dekoráció: a felnőttek díszletként használják a fiatalokat saját tevékenységükhöz	A felnőttek gondolnak a fiatalokra. Öttömös, Forráskút, Üllés, Pusztamérges
Manipuláció: a felnőttek manipulálják a gyerekeket	A fiatalok részvételével kapcsolatos tapasztalatok szerzése. Nincs ilyen település

Forrás: saját szerkesztés

Tekintettel arra, hogy a vizsgált kistérség négy településén, Öttömösön, Forráskúton, Üllésen és Pusztamérgesen az ifjúság érdekképviseletét semmilyen szervezet nem vállalja, a település döntéshozatali folyamataiban nem jelennek meg a fiatalok. Részvételük a település életében legfeljebb jelképes: a fiatalok eseti jelleggel, egy-egy program, többnyire nem általuk kezdeményezett program kapcsán vesznek részt a település közéletében. Ebben a környezetben a fiatalok közéleti részvételének ösztönzésének nincsenek meg sem a hagyományai, sem a megfelelő feltételei.
Ruzsán az elmúlt évtizedben kialakult a fiatalok érdekképviseletének gyakorlata, az ifjúsági önkormányzati választások révén létrejött ifjúsági önkormányzat saját munkarendje alapján fiataloknak, fiatalokkal szervezett programokat, és nem intézményesített, informális csatornákon keresztül egyeztetett a település felnőtt döntéshozóival. Az intézményesülés elmaradása, kiegészülve a speciálisan a fiatalok önszerveződését segítő ifjúsági referens alkalmazásának megszűnésével, mára a korábban beindult jó gyakorlat fenntarthatóságának bizonytalanná válásához vezetett. Ebben a környezetben meghonosodott a fiatalok részvételének hagyománya és ismert a lehetőség, miként jelölhetők ki egyes fiatalok a fiatal korosztályok érdekképviseletének biztosítására, de a felnőttek nem kötelesek döntésük során figyelembe venni a fiatalok szempontjait, az ifjúsági részvétel legfeljebb tájékoztató erővel bír a település döntéshozói számára.
Az ifjúsági részvétel biztosításának helyi gyakorlata tartósan rögzült Mórahalom helyi közéletében, de intézményesített képviseletről itt sem beszélhetünk. Mórahalom kistérségi központi adottságai és a településfejlesztés elmúlt években elért eredményei a korábban említett településeknél kedvezőbb feltételeket biztosítanak a fiatalok számára saját maguk által kezdeményezett programok megvalósítására. Jóllehet az ifjúsági érdekképviselet ifjúsági önkormányzati választásokon alapuló gyakorlata itt sem vált tartóssá. Bár a településen számos civilszervezetben aktívak a fiatalok, a

fiatalok számára hiányzik egy a településen működő ifjúsági civilszervezetek tevékenységét összehangoló, dedikáltan a fiatalok által és a fiatalok érdekében működtetett ifjúsági civilszervezet. Bár a polgármester informális csatornákon keresztül igyekszik személyes kapcsoaltot teremteni a településen akítv fiatalokkal, és a település jó anyagi helyzetének köszönhetően a fiatalok rendezvényeinek támogatása is biztosított, ezzel együtt hiányzik az az intézményes keret, ami lehetővé tenné szempontjaik érvényesítését a döntéshozatal folyamán. A felnőttek nem kötelesek döntésük során figyelembe venni a fiatalok szempontjait, az ifjúsági érdekképviseletnek nincsenek állandó fórumai, vagyis az ifjúsági részvétel legfeljebb tájékoztató erővel bír a település döntéshozói számára.

Zákányszék és Ásotthalom esetében az ifjúsági érdekképviselet ifjúsági önkormányzatra alapozott, rendszeres időközönként megtartott választások keretében megújított formája tartósnak és fenntarthatónak bizonyult a település közéletében. Bár mindkét félre nézve kötelezettségeket és jogokat egyaránt ruházó, intézményesített együttműködés nem alakult ki a település önkormányzata és az ifjúsági önkormányzat között, a tájékoztatás és véleménykérés folyamatai megvalósulnak, a fiatalok az őket érintő ügyekben beleszóláshoz jutnak és tartalmi értelemben is átformálják a felnőttek szemléletét, döntéseit és cselekedeteit.

Az ifjúsági részvétel szempontjából a vizsgált kistérségben Bordányban adottak a legkedvezőbb feltételek. Bordányban a gyakorlatban is érvényesülnek a részvételi modell elvei, az önkormányzati-civil párbeszéd intézményesült. A gyermek- és ifjúsági önkormányzat a „rendes" önkormányzatok mintájára működik: ifjúsági polgármester és képviselők működtetik, munkatervek, jegyzőkönyvek, eseti bizottságok és határozatok keretében, amelyeket a települési önkormányzat elé is beterjesztenek. A településen az ifjúsági önkormányzat 2002 óta megszakítás nélkül ellátja feladatait, az ifjúsági közösségi térben ifjúsági szolgáltatások évről évre megújuló kínálattal működnek, fiatalok saját egyesülete közösségi programok tucatjait biztosítja a helyi fiatalok számára, amelyek némelyike a település valamennyi fiatalját megszólítja. A település fiataljai nemzetközi programokba is bekapcsolódnak, mi több, az egyesület működtetése során külföldről fogadnak önkénteseket. Azáltal, hogy a település vezetésében az ifjúsági szervezet működését ismerő, korábbi vezetői meghatározó szerepet töltenek be, a fiatalok által kezdeményezett programok terén a legtöbb esetben az irányítás is a fiataloknál marad: a felnőttek nem vállalnak hatalmi szerepet, hanem támogatóan viselkednek, ezáltal számos projekt a kezdeményezéstől a végrehajtásig a fiatalok felelőssége. Mindez kedvez az önállóságnak és a felelősségvállalásnak, a fiatalok megtapasztalhatják cselekvésük potenciális hatását közvetlenül magukon, kortársaikon és ifjúsági közösségeiken keresztül.

A vizsgált kistérség egészét tekintve mindezek alapján rendkívül heterogén adottságok jellemzik a fiatalok részvételére biztosított lehetőségeket. Bár a vizsgált kilenc település mindegyikén megjelenik valamilyen formában a fiatalok érdekképviseletének igénye, tartalmi értelemben mindez a harti modell alapján a részvétel alacsony fokát biztosító dekorációtól (Öttömös, Forráskút, Üllés, Pusztamérges) a jelképes részvételen át (Ruzsa) a kijelölésen és tájékoztatáson (Mórahalom) keresztül egészen a fiatalok

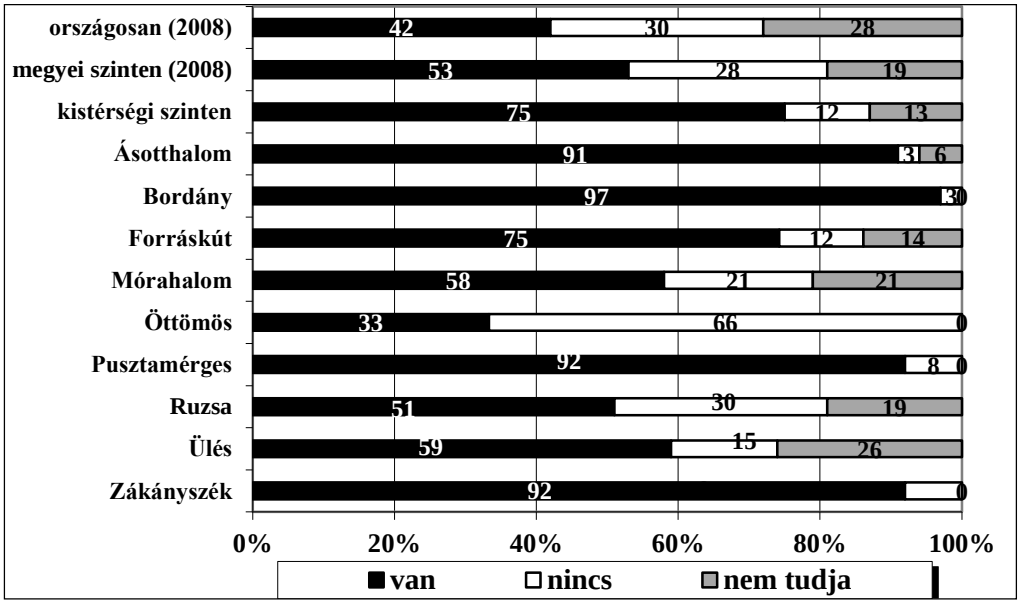
által kezdeményezett részvételig (Bordány) terjed. E heterogenitásra tekintettel túlzás volna azt állítani, hogy a Homokháti Részvételi Modell egységes gyakorlatot teremt a fiatalok érdekképviseletének biztosítása szempontjából. Mindez egyfelől a dokumentum elemzés tanulságai alapján a részvétel kistérségi dimenzióját érintő szinergiák átgondolatlanságából, másfelől az interjúk fényében az ifjúsági részvételt érintően a helyi döntéshozók közötti rendszeres egyeztetések hiányából fakad. A Bordányban, mint a modell létrejöttében kulcsfontosságú településen létrejött jó gyakorlat továbbra is inkább egyedülálló, követni kívánt minta a kistérség más településein élő fiatalok számára, mintsem a kistérségi ifjúsági érdekérvényesítés terén általánosan érvényesülő norma.

6. A KISTÉRSÉG TELEPÜLÉSEIN ÉLŐ FIATALOK RÉSZVÉTELI HAJLANDÓSÁGA

A kutatás keretében kérdőíves vizsgálatot folytattam annak érdekében, hogy megismerjem a településen élő fiatalok véleményét a politikai részvételt érintő kérdésekkel kapcsoaltban. Az alábbiakban a kérdőíves kutatás során felvett adatok elemzését végzem el.

Annak felméréséhez, hogy az ifjúság érdekében megvalósított helyi programoknak van-e hatása a fiatalok felfogására, elsőként azt fontos tisztázni, mit gondolnak a helyben élő fiatalok arról, vannak-e elérhető közelségben számukra programokat biztosító szervezetek? A kérdés az Ifjúság2008 országos ifjúságkutatásból került a kutatásba annak érdekében, hogy a helyi adatok az országos adatokkal összevethetőek legyenek (a Magyar Ifjúság 2012 kutatás ezt a kérdést nem tartalmazta).

1. ábra: Vannak-e számodra elérhető közelségben olyan civil vagy egyházi szervezetek, szolgáltatások, amelyek a fiatalok számára szerveznek különböző programokat?



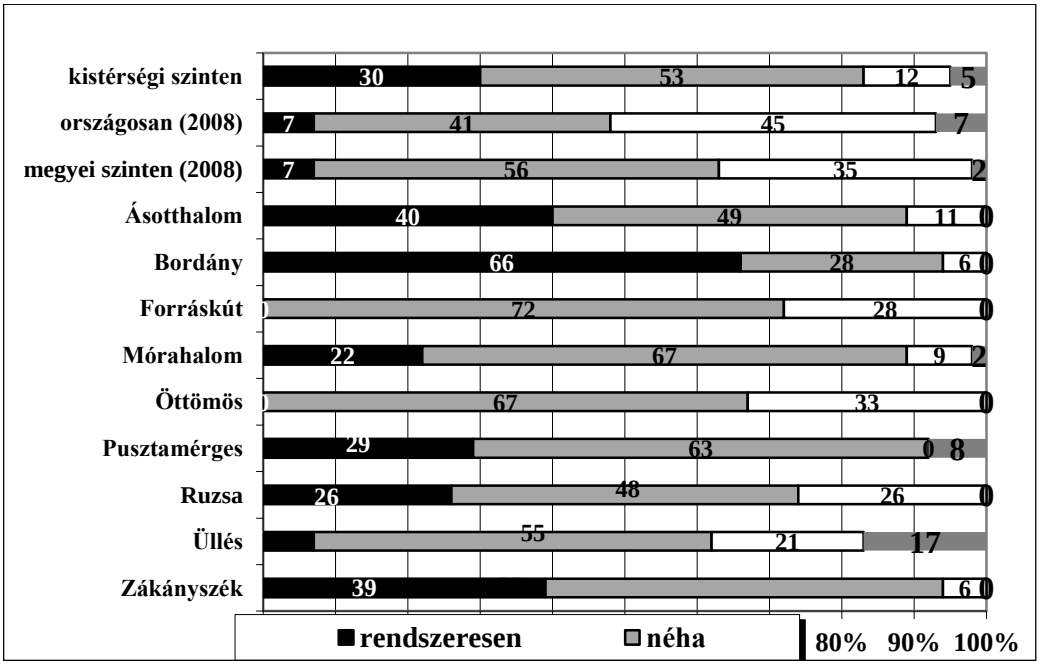
Forrás: saját számítás

(Ifjúság2008 N=8000, Homokháti kistérség N=130, százalékos megoszlás állandó lakhely szerint)

A 2008-as országos adatokkal összevetve szembeötlő, hogy a kistérségben élő fiatalok sokkal magabiztosabban alkotnak véleményt a kérdésben és nagyobb arányban nyilatkoznak pozitívan ilyen szervezetek elérhetőségéről: közel háromnegyedük szerint vannak ilyen szervezetek, míg a korábbi országos adatokban a fiatalok 42 százaléka, a megyei adatok szerint kicsivel több, mint fele gondolja hasonlóan. A kapott válaszokat települési szinten elemezve az látható, hogy a kvalitatív adatok alapján a szervezetek aktivitásáról leírtak és a fiataloktól kapott vélemények összecsengnek: Bordány, Ásotthalom és Zákányszék fiataljai rendkívül nagy arányban tartják a helyben működő szervezeteket elérhetőeknek (a kvalitatív adatok szempontjából érdekesség, hogy mindez Pusztamérgesen sincs másként), míg a kevésbé aktív szervezetekkel rendelkező településeken már nagyobb bizonytalanság érződik a válaszadó fiatalok körében. Ugyanakkor megállapítható, hogy a kapott adatok (Öttömös kivételével) mindenütt magasabbak az országos átlagnál, vagyis az eredmény tükrözi a kistérség ifjúsági erőforrások szempontjából kiemelkedő mértékű ellátottságát.
Azon túl, hogy mennyire ismerik a környezetükben adott programlehetőségeket, nem kevésbé fontos annak tisztázása, milyen gyakran vesznek részt azokon, ezért erről (az Ifjúság2008 kutatás kérdésével megegyező[205]) külön kérdést tettem fel a fiataloknak.

[205] Ön részt szokott-e venni a helyi szervezetek valamelyikének nyilvános programjain?

2. ábra: Részt szoktál-e venni?



Forrás: saját számítás

(Ifjúság2008 N=8000, Homokháti kistérség N=130, százalékos megoszlás állandó lakhely szerint)

A kérdésre kapott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a kérdezett fiatalok nagy arányban vesznek részt a vizsgált szervezetek programjain: mintegy harmaduk rendszeresen, felük pedig alkalmanként megjelenik azokon, vagyis nyolctizedük részvevője a programoknak. Ez az arány mind a megyei, mind az országos eredményeknél magasabb. Azok, akik soha nem vesznek részt ilyen rendezvényeken, azokon a településeken találhatóak meg nagyobb arányban, ahol a szervezetek kevésbé aktívak. Három olyan település van, ahol a fiatalok egy része azért nem vesz rész, mert szerintük nincsenek nyilvános programok: Üllésen, Pusztamérgesen és (elenyésző arányban) Mórahalmon.

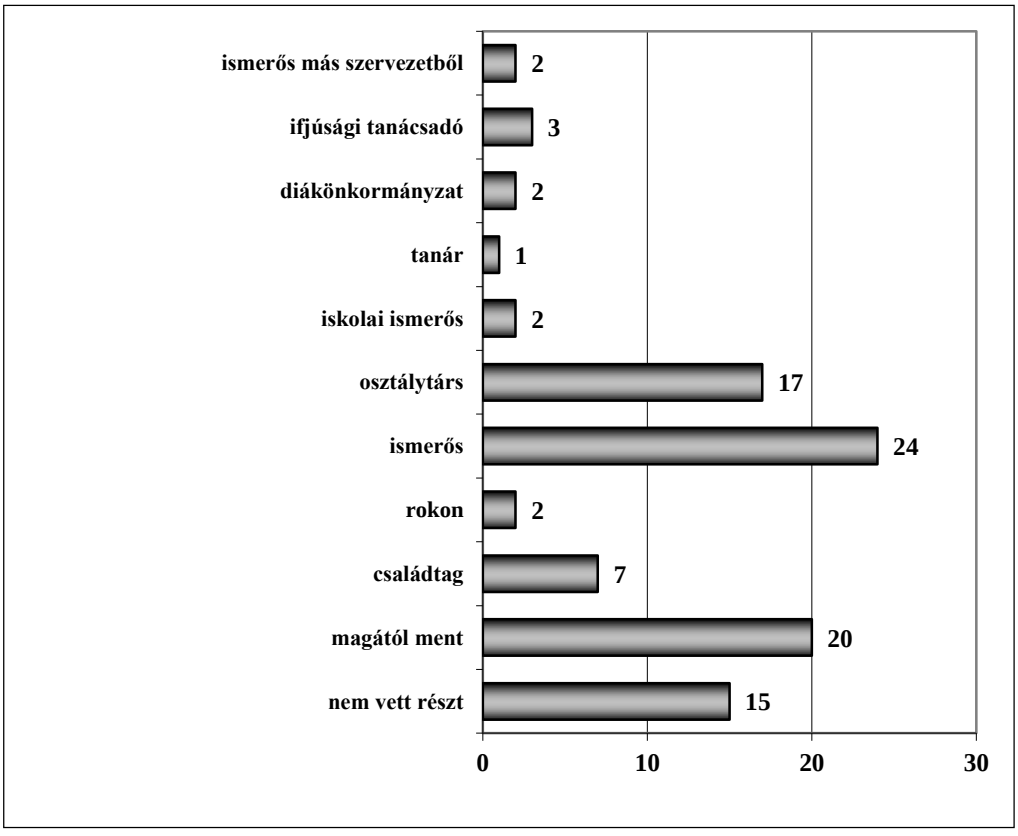
A politikai részvétel ösztönzése, a fiatalok érdekképviseletének biztosítása szempontjából kulcscserepet töltenek be a diákönkormányzatok és a települési ifjúsági önkormányzatok, ezért a kutatás arra is kitért, hogy a megkérdezett fiatalok kapcsolatba lépnek-e velük. A felnőtt társadalommal való érdekegyeztetésben szintén fontos szerepet töltenek be az ifjúsági referensek, ezért a kutatás az ő megítélésükre is rákérdezett.

A téma kapcsán érdemes körüljárni, kik azok a személyek, akik befolyással bírnak arra, hogy a településen élő fiatalok bekapcsolódjanak az ifjúság közösségi életébe.

A kérdésre kapott válaszok alapján egyértelmű a kortársak meghatározó szerepe: a megkérdezettek 24 százalékát ismerősei, 17 százalékát osztálytársai bíztatták

részvételre. Szintén magas (20%) azok aránya, akik önszelekció révén, saját késztetésből kapcsolódnak be. A család és a rokonok szerepe nem kiemelkedő, a fiatalok alig tizede állította, hogy ösztönzésük közrejátszott abban, hogy a programokban részt vegyen. Érdekes, hogy a szocializáció intézményes szereplői, a tanárok, a diákönkormányzatok és az ifjúsági referensek gyakorlatilag elenyésző befolyással bírnak a fiatalok részvételére.

3. ábra: Ki vagy kik voltak, akik elhívtak, hogy vegyél részt a települési ifjúsági önkormányzat rendezvényén?

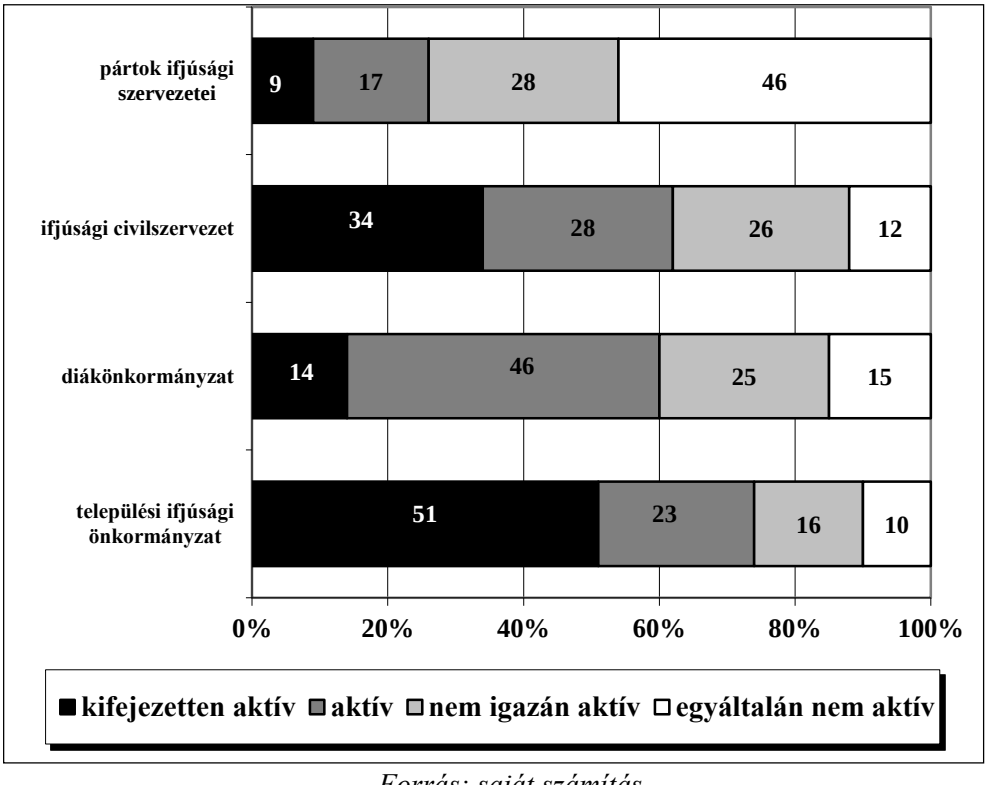


Forrás: saját számítás

(Homokháti kistérség N=130, százalékos megoszlás a kérdésre választ adók körében)

A fiatalok politikai érdekképviseletét ellátó szervezetek megítélése kapcsán fontos tisztázni, milyennek ítélik meg a fiatalok e szervezetek aktivitását. A kutatás során megkérdezett fiatalok a diákönkormányzatok és a települési ifjúsági önkormányzatok mellett a helyi ifjúsági civilszervezetekről és a pártok helyi ifjúsági szervezeteiről is véleményt nyilváníthattak. Miután azonban ilyen jellegű kérdést más országos ifjúságkutatások nem tettek fel, ezért e téma kapcsán nem állnak rendelkezésre összevethető adatok.

4. ábra: Véleményed szerint lakóhelyed környékén mennyire aktívak az alábbi szervezetek



Forrás: saját számítás

(Homokháti kistérség N=130 a kérdésre választ adók százalékában)

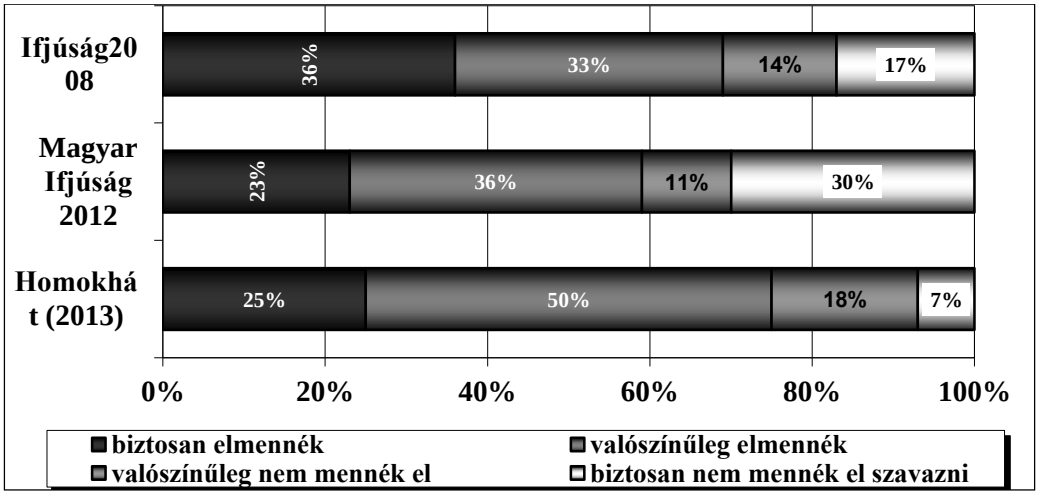
A vizsgálatba került fiatalok körében a pártok ifjúsági szervezetei bizonyultak a legkevésbé aktív szervezetnek a felsoroltak közül, ami igazolja a pártok ifjúsági szerveteinek elérhetőségével kapcsolatos, kutatásom elméleti részében megfogalmazott aggályokat. Azt is figyelembe véve, hogy a kistérség 10.000 fős lakosságszám alatti településekből áll, vagyis több településen egyáltalán nem léteznek pártszervezetek, mindez egyáltalán nem meglepő. Bár a diákönkormányzatok aktivitásáról összességében többen nyilatkoztak pozitívan, mint negatívan, ugyanakkor e szervezetek működése kapcsán is fontos megjegyezni, hogy ilyen szervezetek az iskolával nem rendelkező kistelepülésen egyáltalán nem működnek, ami a kérdés kapcsán befolyásolhatja megítélésüket, elérhetőségüket, hiszen egy másik településen élő, ingázó fiatalnak kevesebb lehetősége van a részvételre. A megkérdezett fiatalok hat tizede aktívnak értékelte az ifjúsági civilszervezetek tevékenységét. E kérdés kapcsán is a települési ifjúsági önkormányzatok kapták a legpozitívabb értékelést: a megkérdezettek fele szerint kifejezetten, további egyötödük szerint pedig aktívak ezek a szervezetek, míg a megkérdezettek alig tizede vélte inaktívnak azokat. Mindez arra

utal, hogy a megkérdezett fiatalok számára e szervezetek tevékenysége látható, érzékelhető a mindennapokban.

A politikai részvételi hajlandóság mérésének bevett, általánosan vizsgált mérőfoka a választási részvételi hajlandóság, ezért a kutatás kitért e téma vizsgálatára, a nagymintás hazai ifjúságkutatások sztenderd, négy válaszkategória megjelölésére lehetőséget adó kérdésével (*Ha most vasárnap parlamenti választást tartanának (és jogosult volnál szavazni?)*.

Míg 2008-ban parlamenti választáson a megkérdezett 8000 fiatal 34 százaléka jelezte, hogy biztosan részt venne, 16 százalékuk pedig határozottan kijelentette, semmiképp sem menne el szavazni, a Magyar Ifjúság 2012 kutatás a választói részvétel csökkenő mértékét mutatta ki: egyfelől a részvételüket biztosra ígérők (23%) körében 11 százalékos csökkenés mutatkozott, másfelől drasztikusan nőtt a választásokon biztosan meg nem jelenők aránya (30%). A homokháti kistérségben végzett kutatás eredményei a 2012-es nagymintás ifjúságkutatás eredményeinél kedvezőbb képet festenek a vizsgált fiatalok választási részvételi hajlandóságáról: egy most esedékes parlamenti választáson a biztosan résztvevők aránya ugyan csupán 2 százalékkal magasabb az országos adatoknál (25%), ugyanakor 23 százalékkal alacsonyabb (7%) azok aránya, akik semmiképp sem mennének el szavazni. Vagyis a kérdés kapcsán azt figyelhetjük meg, hogy a kapott eredmények nem a biztos résztvevő fiatalok magas arányát tekintve magasabbak, hanem a részvételt egyértelműen elutasító fiatalok arányát figyelembe véve.

5. ábra: Ha most vasárnap parlamenti választást tartanának (és jogosult volnál szavazni)?

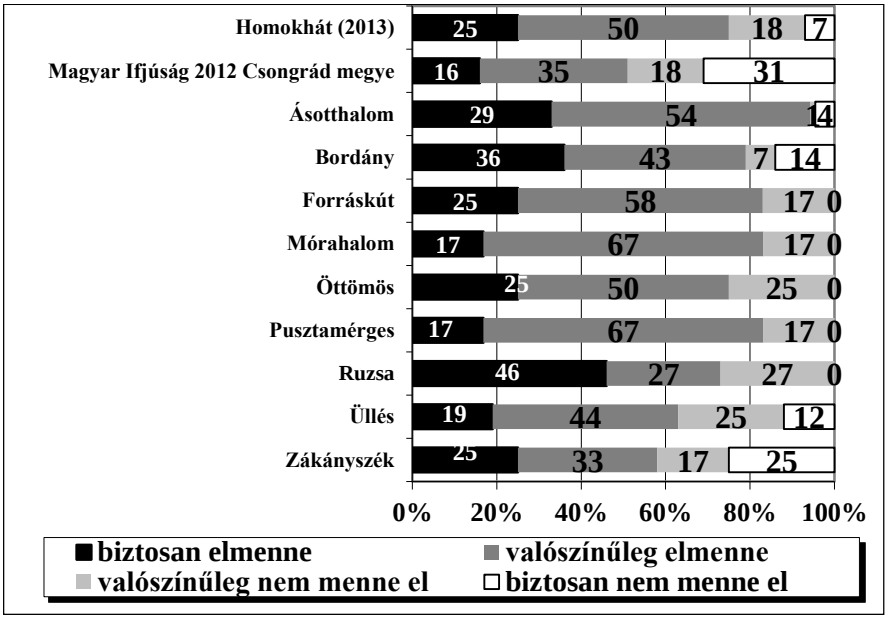


Forrás: Ifjúság2008, Magyar Ifjúság 2012; saját számítás

(Ifjúság 2008 N=2000, Magyar Ifjúság 20012 N=8000, Homokháti kistérség N=130, százalékos megoszlás a kérdésre választ adók körében)

Fontos kérdés továbbá, hogy települési bontásban milyen eredmények mutatkoznak a választási részvétel terén, vajon kimutatható-e a helyben működi ifjúsági civilszervezeteknek és ifjúsági érdekvédelmi szervezeteknek pozitív hatása?

6. ábra: Ha most vasárnap parlamenti választást tartanának (és jogosult volnál szavazni)?



Forrás: saját szerkesztés

(Homokháti kistérség N=130 a kérdezett lakóhelye szerint, a kérdésre válaszolók százalékában)

Azzal együtt, hogy a választási részvételi hajlandóságot sok egyéb tényező is befolyásolja, a kapott eredményekből feltehető, hogy fennáll ilyen összefüggés: a választási részvételüket biztosnak tartó fiatalok legmagasabb arányban olyan településen élnek, ahol működött már vagy jelenleg is működik települési ifjúsági önkormányzat: a biztos résztvevők aránya Ruzsán, Bordányban és Ásotthalmon a legmagasabb.

7. KONKLÚZIÓ

A kutatás eredményei visszaigazolták a Homokháti kistérségben működő ifjúsági érdekvédelmi szervezetek magas aktivitására vonatkozó feltevést:A megkérdezett fiatalok fele lépett már kapcsolatba diákönkormányzattal, továbbá kiugróan magas, a települési ifjúsági önkormányzatokkal kapcsolatot tartók aránya. Ifjúságsegítővel a megkérdezett fiatalok 42%-a lépett már kapcsolatba. Mindezek alapján elmondható,

hogy a mórahalmi kistérség érdekvédelmi szervezetei és ifjúságsegítői messze az országos átlag felett érik el a fiatalokat.
A 2008-as országos adatokkal összevetve szembeötlő, hogy a kistérségben élő fiatalok mind az országos, mind a megyei átlagnál nagyobb arányban nyilatkoznak pozitívan az ifjúsági szolgáltatásokat nyújtó szervezetek elérhetőségéről.
A kérdezett fiatalok nagy arányban vesznek részt a vizsgált szervezetek programjain. Azok, akik soha nem vesznek részt ilyen rendezvényeken, azokon a településeken találhatóak meg nagyobb arányban, ahol a szervezetek kevésbé aktívak.
A kistérségben megkérdezett fiatalok kétharmada elégedett a számára elérhető programokkal.A kérdésben bizonytalanok aránya főként azokon a településeken kiemelkedő, ahol a szervezetek aktivitása alacsony.
A vizsgált szervezetek között a pártok ifjúsági szervezetei bizonyultak a legkevésbé aktív szervezetnek. A diákönkormányzatok aktivitásáról összességében többen nyilatkoztak pozitívan, mint negatívan. A megkérdezett fiatalok többsége aktívnak értékelte az ifjúsági civilszervezetek tevékenységét. E kérdés kapcsán is kifejezetten pozitív értékelést kaptak a települési ifjúsági önkormányzatok: a megkérdezettek fele szerint kifejezetten, további egyötödük szerint pedig aktívak ezek a szervezetek.
Az adatok összevetése alapján a vizsgált fiatalok választási részvételi hajlandósága meghaladta az országos átlagot. A kapott eredmények nem a biztos résztvevő fiatalok arányát tekintve bíztatóak, hanem a részvételt egyértelműen elutasító fiatalok arányát figyelembe véve.
A fenti adatok tehát igazolták azon hipotézis érvényességét, miszerint azokon a településeken, ahol aktív ifjúsági érdekképviseleti szervezetek találhatók, a településen élő fiatalok a politikai érdeklődése és politikai részvétele magasabb az országos átlagnál

HIVATKOZÁSOK

Bauer B. – Szabó A. (2005) (szerk.): Ifjúság2004 Gyorsjelentés Budapest, Mobilitás.

Bauer B. – Szabó A. (2009) (szerk.): Ifjúság2008 Gyorsjelentés Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.

Edwards, K. (2007.) ‘From Deficit to Disenfranchisement: Reframing Youth Electoral Participation.’ Journal of Youth Studies 10: 539–555. old.

Forbrig, J.(2005): Revisiting youth political participation, Challenges for research and democratic practice in Europe. Council of Europe Publishing.

Hart, R. (1992): Children’s participation, from tokenism to citizenship. UNICEF, Innocenti Research Centre, Florence.

Hooghe, M. – Quintelier, E. (2012): Political attitudes and political participation: A panel study on socialization and self-selection effects among late adolescents. International Political Science Review January 2012 vol. 33 no. 1 63-81.old.

Ohana, Y. - Rothemund, A.(2008): Eggs In A Pan. Speeches, Writings and Reflections by Peter Lauritzen Council of Europe Publishing, Budapest, August 2008. 418. old.

Szabó A. – Bauer B. – Laki L. (szerk.) (2002): Ifjúság2000, Tanulmányok I. kötet. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

Szabó A. - Bauer B. (2011): Arctalan (?) Nemzedék. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

Williamson, H. (2002). Supporting Young People in Europe: Principles, Policy and Practice : the Council of Europe International Reviews of National Youth Policy 1997-2001 - a Synthesis Report. Council of Europe.

Wootsch, P. (2010): Zigzagging in a labyrinth – Towards "good" Hungarian youth work. In: The history of youth work in Europe, Volume 2. (eds. Filip Coussée, Griet Verschelden, Tineke Van de Walle, Marta Mędlińska, Howard Williamson, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 105-111. old.

ABSTRACT

The present paper analyses different forms of youth participation taking place in the Child and Youth Participatory Model within the Homokhát subregion in Hungary. Whilst researching the participation of young people, it takes into account the available institutional environment for young people's participation. The empirical results support that there is a significant correlation between the availability of local channels for youth mobilization and political participation of young people. The results demonstrate that it is appropriate to assess issues related to the participation of young people on a wider scale than before. Trends described by international literature concerning the change of political participation can be measured among young Hungarians also. Thus, on the basis of the research findings we are witnesses of social change related to the political participation of the Hungarian youth. It is therefore necessary to make a revision of former national scientific points of view on the topic, in particular to the transformation of the concept of political participation among the Hungarian youth, and put more emphasis to changing opportunities and tools for political participation.The analysis of this cooperation brings empirical evidence how youth advocacy organizations can increase political participation of young people in a post-communist society.

Dr. Oross Dániel PhD
tudományos segédmunkatárs
MTA TK PTI
oross.daniel@tk.mta.hu

Pataki Gyöngyvér

AZ EGYETEMI NYILVÁNOSSÁG SZÍNTEREI – KÖZÖSSÉGEK ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI KULTÚRA

CHANGING FORMS OF CONNECTIVITY AND COMMUNALITY: PATTERNS OF CULTURAL LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INTUITIONAL SETTING

ABSZTRAKT

E tanulmány a fragmentált szocializációs modell keretei között (Szabó 2009). kívánja értelmezni a mikroközösségek intézményesülési folyamatait, valamint a közéleti aktivitás formáinak, diszkurzív és társas beágyazottságát. Az elemzés során érdeklődésünk homlokterében az állt miként alakulnak ki a társas integráció elemi formái fiatal felnőttek között, illetve ebből következően hogyan kapcsolódik be a hallgató abba a közéletbe, amelyet a felsőoktatási intézmény felkínál. A hallgatók által kialakított közélet feltárására kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációját alkalmaztam a Debreceni Egyetem két kollégiumában. Többváltozós matematikai módszerekkel elemeztem az értékorientáció, a politikai attitűdök, a csoporthovatartozás és a tevékenységstruktúra összefüggéseit regionális adatbázisok segítségével (HERD 2012 Campus-lét 2010), majd a kapott adatokat kvalitatív elemzéssel mélyítettem el (37 csoportos, 22 félig strukturált, 15 narratív interjú).
Az adatok tükrében a fiatal felnőttek intézményekhez fűződő viszonya ambivalensnek bizonyult. A quantitatív és kvalitatív adatok nagyarányú intézményi konformitást, de alacsony szintű intézményi azonosulást tükröznek. Az általam vizsgált kollégisták körében a közösség szerepe valóban felértékelődik az egyéni életút szempontjából. E közösségek azonban olyan szemi-privát, illetve szemi-közterek, amelyekben számos gyakorlat ellehetetleníti a diverzitás és a tolerancia növekedését. Mindez a társas magány jellegzetes mintázataival jár együtt, ami megnehezíti a fiatal felnőttek integrációját a felsőoktatási intézmény világába. Ezért az intézmény állampolgári szocializációs potenciálja az interjúk szerint kihasználatlanul marad.

1. BEVEZETÉS

2011. december 3-án az agrárkollégium megrendezi éves télapó ünnepségét. A helyszín az újonnan megépült és a hallgatói önkormányzat által üzemeltetett menza, ahol a 600 főből közel háromszáz gyűlt össze. Disznótoros vacsora és forralt bor várja az érdeklődőket. A helyszínen megjelenik az igazgatónő, valamint a Vámospércsi úti kollégium és a Kossuth I–II. Kollégium elöljárói, jelezve a szolidaritást a vendéglátó intézmény felé. Hosszú asztalok, hevesen faló fiatalok, míg elől, a pódium környékén néhány érdeklődő lézeng és vesz részt az egyébként keveseket érintő „Ki mit tud”-ban. Nem alakulnak ki spontán beszélgetések. A csoportok, ahogy lejönnek, úgy távoznak. Ülök és várom, hogy a „Ki mit tud" zenés, táncos mulatsággá alakuljon. Ehelyett, amint a kollégisták elfogyasztják ételeiket és boraikat, szobáikba távoznak.
– Vajon mi lehet az oka a fiatalok passzivitásának? – teszi fel a kérdést a közösségfejlesztés mellett elkötelezett igazgatónő első beszélgetésünk során.
Jelen cikk e kérdést szeretné körbejárni. A korábbi kutatásokra támaszkodva a közéleti aktivitásra irányuló kutatásom központjában az a kérdés állt, hogy **milyen összefüggés van az intézet által felkínált és a hallgatók által észlelt vagy kialakított közélet között? Hogyan kapcsolódik be a hallgató abba a közéletbe, amelyet a felsőoktatási intézmény felkínál?**
A kutatási probléma olyan vetületeire voltam kíváncsi hogy a hallgatók egy felsőoktatási intézmény részének tekintik-e magukat és hajlandóak-e azt aktívan formálni. Ennek kapcsán a közösségek intézményesülési folyamataira koncentráltam. Ennek egyik metszete, hogy a társadalmi szolidaritás, a társadalmi reziliencia és a közösségiesedés új formái hogyan segítenek a fiataloknak a késő-kapitalizmus új egyenlőtlenségi dimenzióival való küzdelemben. Milyen eszközökkel, milyen előfeltételekkel kínálnak ezek az új bázisközösségi aktivitásformák lehetőséget arra, hogy a fiatalok elkerüljék a kulturális és anyagi kirekesztődést? Ki, milyen jogon, milyen indíttatástól vezéreltetve vehet részt ezekben a cselekvési formákban? Mindeközben milyen értelmet nyer, és hogyan épül fel a közösség és a szolidaritás?
Annak érdekében, hogy feltárjam a mikroközösségek intézményesülési folyamatait, az alábbi kérdésekre kerestem a választ: 1.) Milyen a fiatal felnőttek képe a közéletről? 2.) Hogyan értelmezik saját helyzetüket? 3.) Milyen közösségekkel azonosulnak? 4.) Ezekben a közösségekben milyen új készségek és aktivitási formák jelennek meg? 5.) Milyen szerepet játszik egy felsőoktatási intézmény a fiatalok közről kialakuló nézeteinek formálásában?

2. A KÖZÉLETI AKTIVITÁS: FOGALMI DEFINÍCIÓ

E tanulmány kiindulópontja a későmodern demokráciákra vonatkozó normatív nyilvánosság felfogás, az elemzésben jelentős részében ehhez a normatív rendhez képest elemzem a közösségek intézményesülési folyamatait (Almond – Verba 1997, Percheron 1993, Arendt 1998).

Szabó Ildikó közelmúltban megjelent híres kötetében utal rá, hogy az „Az európai társadalmak történetében három nagy alaptematika: a vallási, a nemzeti és a demokratikus alaptematika játszott szerepet a mikroközösségek integrációjában”(Szabó 2009:44). Szabó rámutat arra is, hogy a közép-európai társadalomfejlődés sajátos revolutív jellege miatt Magyarországon egy fragmentált politikai szocializációs modell alakult ki, ahol a demokratikus alaptematika, a demokratikus állampolgári közösség eszménye nem erősödhetett meg. A modern államok társadalmi integrációjában szerepet játszó demokrácia felfogás a demokráciát működtető intézményrendszeren és demokratikus mentalitásokon alapul. A demokratikus állampolgári kultúra konszenzuális alapelveinek kannonizálásában, valamint a társadalmi rendszer megújulásához szükséges állampolgári ismeretek, értékek készségek kialakításában az iskolarendszernek, és a civil kezdeményezéseknek meghatározó szerepe van. Egyben ez az intézményrendszer teszi lehetővé a demokratikus bázis közösségek a demokratikus tapasztalatok megszerzését. E demokrácia felfogás társadalmi beágyazottságának egyik kulcs eleme a demokratikus tapasztalatok megszerzése, a diverz nyilvánosság erejének megtapasztalása, demokratikus bázisközösségek kialakulása. E tanulmány a fragmentált szocializációs modell keretei között (Szabó I. 2009). kívánja értelmezni a mikroközösségek intézményesülési folyamatait, a közéleti aktivitás formáinak, diszkurzív és társas beágyazottságát.

A témában releváns hazai irodalom a közéleti aktivitás fogalmát vagy a szűken értelmezett közéleti politikai magatartásra korlátozta (Csepeli et al. 2011, Keil – Szabó 2011, Szalai 2011), vagy a közéleti politikai és a civil társadalmi aktivitást egységes értelmezési keretben vizsgálta (Gábor 2012, Utasi 2011, 2013, Szabó 2009, Sík 2011). A fiatal felnőttek közéleti igényeinek, tevékenységi formáinak, a közéleti részvételi hajlandóság sajátságainak feltárásakor a klasszikus értelemben vett politikai magatartás nem bizonyult megfelelőnek. Ahogyan a politikai magatartás magyarázatakor fontos a demokratikus bázisközösségek (Bellah et al. 1992, Selznick 1992, Putnam 1999;) közéleti mintáinak értelmezése, ugyanúgy a közvetlen életvilág eseményeiben való közösségi részvétel vizsgálatakor is elengedhetetlen a tágabb közéletről kialakult kép figyelembe vétele.

Kutatásom központi kategóriáját, a közéleti aktivitást Almond és Verba nyomán az állampolgári kultúra részének és indikátorának tekintem. Állampolgári kultúrán Almond és Verba definíciója alapján ismereteket, értékeket, attitűdöket, hiteket, normákat és részvételi formákat értek (Almond – Verba 1997). Az állampolgári kultúra az állampolgári szocializáció folyamatában formálódik, melynek az egyén interakciói révén egyszerre alanya és tárgya (Szabó 2009). Az egyén állampolgári identitása, attitűdjei, magatartása és valóságértelmezése e folyamatban kristályosodik ki, miközben tevékenyen hozzájárul e kultúra alakulásához. Az egyén a környezetére jellemző állampolgári kultúra mintáinak elsajátításával, tesztelésével és átalakításával szerez tapasztalatot arról, hogy milyen magatartás viszonyul célszerűnek és legitimnek az adott körülmények között. Az állampolgári kultúra tehát eligazít az együttélés alapértékei, az értékekre vonatkozó attitűdök és a magatartásformák viszonylatában.

A közéleti aktivitás és a közhöz való viszony konceptualizálása során figyelembe vettem magának a közszféra fogalmi megragadásának a nehézségeit. A habermasi klasszikus közszféra-koncepció, mely szerint a magánember a közszférába kilépve, vitatkozva, felelősen alakítja környezetét, mind normatív (Peters 2007, Fraser 1990), mind kommunikatív (Curran 2007, Heller – Rényi 2000) szempontból egyre inkább megkérdőjeleződik. A Habermas által felvázolt burzsoá közszféra ideáltipikus képe napjainkban az ellenszférák interakciójában formálódik. A közszféra már nem meghatározott tartalmú és célú kommunikáció színtere. Az egységes nyilvános közszféra többé-kevésbé korlátozott nyilvánosságok mozaikjaivá töredezett szét (Kane 2004). A *köz* és a *magán* nem tekinthető már egy olyan, a társadalmi praxist és valóságot átfogó értelmezési keretnek, melynek határai könnyen kijelölhetőek. Sennett *A közéleti ember bukása* című művében arra a paradoxonra mutat rá, hogy miközben a magánember kivonul a közszférából, addig a személyiség, az individualitás eluralkodik a közéletben. A közéleti hitelesség értelmezési kérdéssé válik**,** újabb és újabb témák nyernek közéleti legitimitást. A közéleti hitelesség és a közéleti részvétel a privát szféra elvárásain és értékelési mechanizmusain keresztül nyer értelmet (Sennett 1998). A köz és a magán közti megkülönböztetés cselekvéselméleti, stratégiai kérdéssé válik (Heller – Rényi 2000, Császár 2011).

A közszférát tehát egy folyamatosan újra formálódó, újra definiálható stratégiai térként fogom fel, melyben a közéleti cselekvés egyre inkább a magánszféra nézőpontjából definiálódik és válik érthetővé. A közéleti magatartáson e folyamatosan újra definiálódó térben folyó cselekvést értem, amely koncentrikusan: az egyén közvetlen hétköznapjait meghatározó életvilág eseményein keresztül, a társadalmi civil tevékenységen át a klasszikus értelemben vett politikai magatartásig értelmezhető. Ebből következően a hallgatók közéleti magatartását egy széles értelmezési keretben, egy skála mentén tárgyalom, amelybe ugyanúgy beletartozik a közszférában folyó civil aktivitás, mint a közéleti politikai aktivitás vagy csak az egyszerű közösségi részvétel.

3. MÓDSZERTAN

A hallgatók által kialakított közélet feltárására kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációját alkalmaztam. Többváltozós matematikai módszerekkel elemeztem az értékorientáció, a politikai attitűdök, a csoporthovatartozás és a tevékenységstruktúra összefüggéseit regionális adatbázisok segítségével (HERD 2012 Campus-lét 2010). A kvantitatív elemzés rávilágított arra, hogy az aktivitási formák nem köthetők egyértelműen státusz- és értéksajátságokhoz, illetve, hogy a hallgatók egyetemi környezethez való gyenge integráltságának hátterében inaktív életformájuk és az elvárásoknak való túlzott megfelelés áll. Az extrakurrikuláris tevékenységstruktúrából és az értékek mintázatából kirajzolódó, túlzott jövőorientált karrierizmus és az életút tudatos megválasztásának kényszere a kvantitatív adatok szintjén, függőségi viszonyon alapuló fogyasztói konform magatartásra utal. E többszintű függőségi viszonnyal

nehezen egyeztethető össze egy olyan társadalmi magatartási minta, amelyet reflektivitás, konszenzuson alapuló konfliktuskezelés, autonómia, a közéletben való aktív részvétel jellemez (Pataki 2012).

A formális és informális csoportokban való alacsony részvételi hajlandóság, az értékrend és az életforma eltérései (Marián 2012, Murányi 2010), a mérhető kulturális fogyasztói konformizmus és a karrier-útra való tudatos reflexió a kvantitatív adatok szintjén arra ösztönzött, hogy egy új szempontot vezessek be az elemzésbe: a köz és a magán határainak meghatározását. Tettem ezt azért, hogy feltárjam: (a) a kollégisták szociokulturális sajátságai és társas beágyazottsága milyen közösségeket, csoport-hovatartozásokat valószínűsít, valamint, hogy (b) ennek alapján milyen részvételi hajlandóság feltételezhető körükben.

Mivel a kvantitatív adatok alapján inkább passzivitás és intézményi konformizmus jellemezte a kollégistákról kialakult képet, azt feltételeztem, hogy a köz és a magán meghatározása cselekvéselméleti, stratégiai kérdéssé válik a vizsgált kollégiumokban lakó fiatal felnőttek körében, melyben sajátos nemzedéki helyzetértelmezés jelenik meg, ehhez kapcsolódóan pedig a survey kategóriái egy új logika mentén tovább gazdagíthatók.

A hallgatói közösségekben kialakuló közösségképet, közéleti igényt és tevékenységformákat több kvalitatív módszer együttes alkalmazásával kutattam.

37 csoportos, 8 félig strukturált és 15 narratív interjút készítettem 2012 tavaszán a Debreceni Egyetem két kollégiumának kollégistái között. Mindemellett az intézmény által felkínált közélet azonosítására a két kollégiumban 6-8 interjút vettem fel a vezetőkkel, nevelőtanárokkal, személyzettel. Így összesen 14 interjút vettem fel a kollégisták életében meghatározó szerepet játszó intézményi alkalmazottakkal. A magas intézményi konformitás és az alacsony intézményi azonosulás hátterében álló tényezők feltárására csoportos interjúk során több projektív technikát alkalmaztam (Siklaki 2011, Vicsek 2006, Bryman 2012, Cohen et al. 2007, Robert-Holmes 2005, O'Kane 2008). A csoportos interjúkban alkalmazott projektív módszerek segítettek abban, hogy a fiatalokat a vizuális–verbális kommunikáció határmezsgyéjére tereljem, ahol játékos formában otthonosabban kifejthetik közéleti nézeteiket. ***A*** három módszer alkalmazását az alábbi szempontok tették kívánatossá.

(1) A *narratíva-stimuláló módszer* segített feltérképezni a közről alkotott elsődleges asszociációkat és másodlagos jelentéstartalmakat; (2) a *mentális térképezés* lehetővé tette annak megítélését, hogy a kollégium mely terei a tényleges színterei a kollégiumi közéletnek, és végül (3) a társadalmi problémák megítélését célzó *kártyákkal* azonosítottam olyan közéleti attitűdöket, magatartásmintákat, amelyeket az előző két módszer nem hívott elő.

(1) A narratíva-stimuláló kockák segítettek feltárni a hallgatók közéletfelfogása és aktivitási mintázata közti összefüggést.[206] Az interjúk során az interjúalanyokat arra

[206] A módszert Szabó Ildikó és Marián Béla segítségével fejlesztettem ki. Hasonló módszer alkalmazásáról nincs tudomásom. Hívóképeket alkalmaznak ugyan – főként a pszichológiában –, de e módszerek tesztté fejlesztése bonyolult és hosszadalmas folyamat. A „narratíva-stimuláló kockák" képei éppen

kértem, hogy dobjanak a rendelkezésükre álló összes kockával (18 db), és a kockák felülre eső oldalain megjelenő szimbólumokat felhasználva „rakják ki" a magyar közéletet.

Ábra 1: Narratíva stimuláló kockák

A kockák felszínén megjelenő piktogramok bizonyos közéleti sztereotípiákat mozgósítottak, amelyek kategóriákba rendeződtek, majd történetekbe ágyazódtak. Az elmondott történetek igazi érdekessége a sztereotípiák milyenségében, kontextusba ágyazottságában és megjelenésük gyakoriságában rejlik. Az, hogy ezek a szimbólumok milyen gyakorisággal és milyen kontextusban jelentek meg, segített feltárni az egész célközönségre jellemző asszociációs mezőt. Az eredmények feldolgozásában elkülönítettem *elsődleges* és *másodlagos jelentéstartalmakat*. Az elsődleges jelentéstartalmakkal az asszociációs mezőt tártam fel, a másodlagos jelentéstartalmakkal a közéletre vonatkozó elképzeléseket és aktivitási formákat. A módszer érdekessége, hogy az interjúalanyok maguk rendezik kategóriákba közéleti asszociációikat, és fűznek saját kategóriáikhoz történeteket.[207]

A folyamatban rálátásunk nyílt az egyén saját aktivitásáról, a közéletről, politikáról alkotott reprezentációira (Pataki 2014). A kirakási stratégiák és a létrejött alakzatok egyfajta mentális térképként használhatók; tükrözik azt a látásmódot, ahogy az

egyszerűségüknél fogva nem okoznak értelmezési problémát. Mivel itt az üzenetet nem a szimbólumok kiválasztása jelenti, ezért nincs szükség valamiféle univerzális jelentés megragadására; a szimbólumok aktuális jelentése feltárul a narrációban.

[207] A módszer rendkívül hasznosnak bizonyult a közbeszédben kialakuló hallgatási kultúra megtörésére, a közéleti víziók, a politikai közérzet vagy a politikai világkép megragadására. A „narratíva-stimuláló kockák" mint a narrációt támogató projektív felület elemei alkalmasnak bizonyultak társadalmi struktúrák és viszonyok reprezentációinak feltárására. Az interjúk során tapasztaltam, hogy a közéleti aktivitásról, a politikai elvekről, a közéletről vallott nézetek rendkívül nehezen megközelíthetők. A „narratíva-stimuláló kockák" játékos, védett szituációt teremtettek.

interjúalanyok a közélet világára tekintenek, ahogyan leképezik önmaguk számára a struktúrákat és a viszonyokat, és benne önmagukat.
(2) A narratíva-stimuláló kockák mellett kártyákat alkalmaztam. A közéleti problémákat feltüntető kártyákkal a hallgatóknak tíz társadalmi problémát kellett sorrendbe rendezniük.[208] A kártyákon feltüntetett közéleti témák rendezése során az is világossá vált, hogy mely közéleti témákat érzik a hallgatók egymáshoz közelállónak, milyen jelentőséget tulajdonítanak nekik, és hogyan csoportosítják azokat.
(3) Végül a harmadik projektív technika, a mentális térképezés során arra kértem az interjúalanyokat – a klasszikus lynchi mentális térképezési hagyományokat követve –, hogy egy üres lapon rajzban mutassák be a kollégiumot (Lynch 1960). A rajzolás és ennek módja a tér vizuális érzékeléséről tájékoztatott.[209] A módszer továbbá lehetővé teszi, hogy elemezzük a köztérhez fűzött társításokat, a köztér érzékelésének torzulásait, az ellenőrzött, bekamerázott köztér ambivalens sajátságait.
Összefoglalva: a hallgatói közösségekben kialakuló közélet-képet, közéleti igényt és tevékenységformákat több kvalitatív módszer együttes alkalmazásával kutattam. A narratíva-stimuláló kockák feltárták a közvetlen életvilág, a társadalom és a politikai szféra érzékelését; a kártyák a közélet kategorizálásának logikáját; a mentális térképezés a közvetlen életvilágban megjelenő köztér észlelését; a félig-strukturált és csoportos interjúk a diszkurzív praxis, a közről szóló beszéd sajátságait (Wodak et al. 1999), és végül a narratív interjúk arra világítottak rá, hogy milyen logika mentén ágyazódik bele az egyéni életútba a köz és a magán közötti különbségtétel (Rosenthal 1995). Az adatok rendezésében a Maxqda11.08 szoftver segített.

4. TEREP

A posztszocialista országokban jelenlévő erőltetett kollektivizmust követően Magyarországon a rendszerváltás után a nyugat-európai civilizációs fejlődési iránytól részben eltérő, de azzal párhuzamosságot is mutató új individualizációs folyamatok indultak be (Kabai 2007, Gábor 2012). Ezért a közszférában folyó közéleti aktivitás értelmezése csak a magánszférával való szembenállásában lehetséges. A kettő

[208] A következő hívó kérdést alkalmaztam: „Ha te lennél az ország miniszterelnöke, és ezeket az ügyeket találnád holnap az asztalodon, milyen sorrendben oldanád meg ezeket?" A kártyákon igyekeztem olyan társadalmi problémákat felsorakoztatni, amelyek vagy aktuálpolitikai vonatkozásúak voltak, vagy már a pilot interjúkban is megosztották a hallgatókat: (1) ifjúsági problémák politikai színtereken való megjelenése, (2) EU-csatlakozás, (3) hátrányos helyzetű cigány tanulók korrepetálása, (4) történelmi tragédiák, (5) egyetemi hallgatók röghöz kötése, (6) multi cégek jelenléte, (7) településed köztisztasága, közbiztonsága, (8) a fiatalok munkanélkülisége, (9) a termőföld tulajdonjoga, (10) üres lap. Az utolsó kártya üresen maradt, és arra kértem az interjúalanyokat, hogy nevezzék meg azt a problémát, amit ők tartanak fontosnak.
[209] Az interjú során a rutin térhasználat nyilvánvalóvá vált. Ezen térhasználat elbeszélése lehetővé tette a narratív elemek elemzését. E módszer segít megérteni az intézményi térrendezés hatalmi aspektusait is. Megvilágította, hogy milyen az *érzékelt*, az *absztrakt* és a *megélt terek* közti kapcsolat.

kölcsönösen meghatározza egymást. Ezért a Debreceni Egyetem két, általam vizsgált kollégiumának magánterei ideális helyszínt biztosítottak a hallgatók közről vallott nézeteinek feltárására. A kollégiumok magán- és közterei, mint állam az államban tükrözték a hallgatók intézményekhez és a közszférához való viszonyát. E kutatási terep alkalmat adott arra, hogy megfigyeljük: miként formálódnak az állampolgári kultúra elemei a hallgatók intézményi magánéletének mikrotereiben.

A Debreceni Egyetemen, az ország legnagyobb vidéki egyetemén összesen 16 kollégiumban 4751 férőhely van. A 2010-es Campus-lét adatbázis[210] segített abban, hogy az adott intézményekhez, valamint a Debreceni Egyetemhez kapcsolódó 16 diákszálló és 2 diákhotel szocio-kulturális hátteréről állapítsak meg jelzés értékű összefüggéseket, és hogy ennek fényében értelmezzem a mintába bekerülő kvalitatív interjúalanyok családi szocializációs hátterét.

Az adatbázis alapján a megkérdezett hallgatók 28,2 százaléka lakott kollégiumban, 32,4 százaléka szüleivel és 40,3 százaléka önállóan. A Campus-lét kutatás online adatbázisának adatai alapján továbbá összefüggés állapítható meg az egyetemisták lakásformája és szüleik iskolázottsága között. A Debreceni Egyetem (a továbbiakban DE) kollégistáinak szülei zömükben nem vettek még részt a felsőoktatásban (az anyák 66,7 százalékának, az apák 77,4 százalékának nincs felsőfokú végzettsége), ezért nagyrészt elsőgenerációs hallgatóknak tekinthetők. Feltételezhető tehát, hogy a kollégista alminta elemzése támpontot nyújt az elsőgenerációs hallgatók társas és párkapcsolati támogató hálójának átrendeződését illetően. A kollégisták az anyagi háttér és az urbanisztikai mutatók tekintetében is alatta vannak az átlagnak.

Az egyetemhez 16 kollégium és két ”hotel és diákszálló” tartozik. Az intézmények megnevezései önmagukban sejtetik azt a sajátos viszonyt, amely kialakult az egyetem és az üzemeltető vagy karbantartó projektcégek között, nevezetesen, hogy hotelként vagy diákszállóként üzemeljenek-e a kollégiumok? A kollégiumok életében az elmúlt tíz évben megjelenő drámai átalakulást érzékelteti az a tény, hogy a 4751 férőhelyből 3128-at az elmúlt tíz évben alakítottak ki vagy újították fel, jellemzően PPP-konstrukcióban, változatos tulajdonjogi viszonyok mellett.

[210] A Campus-lét adatbázis több egyetemi linkről elérhető online adatfelvétellel készült (N=4828). A Campus-lét kutatás online adatfelvételére 2010 őszén került sor a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói körében. A Neptun rendszerhez kötött survey adatait karok szerint súlyoztuk. Mint Marián Béla írja, csak” korlátozottan tekinthetjük reprezentatívnak a felmérést, hiszen az online kutatásoknál elkerülhetetlen torzító tényező az, hogy a mintába kerülés valószínűségére erősen hat a válaszadók nyitottsága, motiváltsága a kutatásban való részvételre, ami a célpopuláció – jelen esetben a debreceni egyetemi hallgatók összessége – különböző rétegeiben erősen eltérő lehet. Ezzel együtt joggal feltételezhetjük, hogy a mintából nem maradt ki egyetlen jelentősebb véleménycsoport sem, és a kutatás során feltárt véleményszerkezetek érvényesek a teljes célpopulációra. Csökkentheti a minta reprezentativitásával kapcsolatos aggodalmainkat az is, hogy a leglényegesebb demográfiai mutatók mintán belüli eloszlásai nem különböznek igazán jelentősen az egyetem hivatalos nyilvántartásaiból kiolvasható eloszlásoktól” (Marián 2012: 147).

5. MINTAVÉTEL

A különböző tulajdonosi konstrukciókból következik, hogy az egyes kollégiumokban a vezetési stílusok különbözőek, más-más célok elérése érdekében alakítják ki a kollégiumok belső rendjét, tevékenységét, és nem ugyanazok a közösségekről alkotott elképzelések sem. Ennek következtében azzal a feltételezéssel éltem, hogy a közösségek intézményesülési folyamatai is eltérnek. Ezért azt láttam célszerűnek, ha olyan szempontrendszer alapján választom ki a vizsgált intézményeket, amely maximálisan figyelembe veszi ezeket a különbségeket. Így olyan szempontokat kerestem, amelyek mentén markáns különbségek vannak a kollégiumok között. Három ilyen szempontot találtam: (a) az intézmény közösségfejlesztési elképzeléseiben meglévő különbségek, (b) az üzemeltetés módjában érzékelhető eltérések (hotel vs. otthon) és (c) a rend fenntartásában, a fegyelmezésben, illetve az ellenőrzésben meglévő különbségek.[211] Ennek alapján két, egymástól mindhárom szempontból különböző kollégiumot választottam ki: a Campus Hotelt és a Veress Péter Kollégiumot. Mindkét kollégium kapacitása közel 1000 fő, ami lehetővé tette összehasonlításukat.

Az egyes kollégiumokon belül a konkrét interjúalanyok kiválasztáskor pedig arra törekedtem, hogy a baráti körök, stástuszhomogén értelmező közösségek szerepe láthatóvá váljon. A véletlenszerűen kiválasztott első szobában hat rövid kapcsolathálózati kérdés előzte meg a csoportos interjút. A következő szobát annak alapján választottam ki, hogy a szobában kit neveztek meg a hallgatók, mint olyan személyt, akivel rendszeresen töltik a szabadidejüket, akivel megosztanák a magánszférájukat vagy a tanulmányaikkal kapcsolatos problémákat. Az ilyen, hólabda módszerrel kirajzolódó kapcsolathálókat addig követtem, ameddig az adott kapcsolatháló el nem különült környezetétől. Egy-egy intézményben 5-7 ilyen, egymástól elkülönülő kapcsolathálót mértem fel. Majd kulcs informátorok (szintfelelősök, kollégiumi nevelőtanár) segítségével megkerestem az izolált hallgatókat is, akikkel többnyire narratív interjúkat készítettem. Egy olyan régióban, ahol a hallgatók civil szervezetekben vagy formális csoportokban való részvételi hajlandósága alacsony (Fényes, Lipcsei, Szeder 2012), fontosnak éreztem megtalálni azt a társas közeget, amely hatással van a hallgatók közéleti aktivitására, egyfajta állampolgári szocializációs potenciállal bír.

Az alábbi táblázat áttekintést ad az elkészült interjúkról.

[211] Az intézmények kiválasztási kritériumai összhangban vannak a University of Birmingham Connected Communities kutatási projektjével. http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/education/connecting-communities/index.aspx

Táblázat 1: A kvalitatív interjúk

Intézmények	Szervezeti struktúra	Aktorok	Félig-strukturált Interjú	Csoportos Interjú	Narratív interjú	Total
CAMPUS HOTEL Szálloda	Hallgatók	Hallgatók	5	17	5	27
		Kulturális Bizottság	1			1
		Senior	1			1
	Vezetés	Vezérigazgató	1			1
		Üzemeltetési és kollégium Igazgató	1			1
		Kollégiumi referens	1			1
	Személyzet	Front office menedzser	2			2
		Biztonsági őrök	1			1
Arany Sándor Diákapartman és Veres Péter Kollégium	Hallgatók	Hallgatók	1	19	8	28
		Kollégiumi Bizottság	1			1
		HÖK		1	2	3
	Vezetőség	Mentálhigéniás Szolgáltató Iroda vezetője	1			1
		Kollégium Igazgató	1			1
		Nevelőtanár	1			1
		Kollégiumi referens	1			1
	Személyzet	Diszpécser	1			1
		Takarítók	1			1
		Xeroxos	1			1
Total			22	37	15	74

6. AKTIVITÁS-KUTATÁSOK – IRODALMI HÁTTÉR

Az elemzés során érdeklődésünk homlokterében tehát az a kérdés állt, milyen a hallgatók közéleti aktivitási formáinak diszkurzív és társas beágyazottsága, miként alakulnak ki a társas integráció elemi formái. Illetve ebből következően vajon a fiatal felnőttek képesek-e és hajlandóak-e aktívan formálni környezetüket?

A rendszerváltás óta számos szerző (Keil – Szabó 2011, Szabó 2009, Csákó 2012) vizsgálta az iskola visszahúzódó szerepét a politikai szocializációban. Véleményük szerint a fiatal felnőttekben az iskolarendszer csak korlátozottan alakítja ki azokat a készségeket, amelyek a demokrácia intézményeiben való hatékony részvételhez szükségesek lennének.

Ebből a megfontolásból 2010–2013 között a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói között lefolytatott Campus-lét kutatás – melynek jelen kutatás is tárgya – arra irányult, hogy feltárja az állampolgári szocializáció formális ágenseinek visszahúzódásával párhuzamosan megjelenő informális ágenseket. Azokat a tényezőket és helyszíneket kereste, amelyek lehetővé teszik az alapvető demokratikus készségek kialakulását. E kutatás azt a kérdést járta körül, hogy napjaink fiatal felnőttjei valóban nem képesek hatékonyan részt venni a demokratikus intézményrendszerben vagy épp ellenkezőleg, képesek és részt is kívánnak vállalni közvetlen környezetük formálásában.

A közszféra és a közéleti aktivitás átalakulása a fiatal felnőtt korosztályban más szerzők szerint a késő modernitás anyagi és kulturális egyenlőtlenségi dimenzióinak átrendeződésével magyarázható. E szerzők a gyors és átgondolatlan neoliberális reformtörekvések terhére írják a nem demokratikus aktivitási formák intézményrendszeren kívüli gyors terjedését a stabil demokráciákban és a post-szocialista országokban (Feischmidt 2014, Melegh 2006, Kalb 2011, Holmes 2000).

A szerzők egy harmadik csoportja szerint pedig a klasszikus demokratikus formák kiüresednek (Gábor 2012, Schultze 2000). Sem értelmük, sem terepük nincs a fiatal

felnőttek életében. A kultúraalakítás, a kulturális minták formálása a fiatal felnőttek aktivitásának meghatározó terepe. Ebben a kultúraalakításban fontos szerep jut Gábor K. szerint az ifjúsági korszakváltásból adódó függőségi és függetlenségi viszonyok érdekes dinamikájának. Míg a fiatalok intézményi függése nő, addig függetlenségük a kulturális minták szabad válogatása terén szembetűnő.
Végül megemlítek egy negyedik értelmezési típust. Feischmidt Margit az általa 2014-ben szerkesztett *Nemzet a mindennapokban – Az újnacionalizmus populáris kultúrája* című műben radikális fiatal felnőttek esetében tradicionális–kommunitárius fordulatot azonosít. A tradicionális értékek mentén szerinte a közért való cselekvés a lázadás egy formájává válik, és a bázisdemokratikus közösségek ismét megjelennek. A közösségek szerepe ismét felértékelődik.

7. EREDMÉNYEK

Adataim a fenti szerzőkkel összhangban azt az elképzelést erősítették meg, hogy létezik egy kommunitárius fordulat. A közösségek szerepe nő, de e közösségek intézményesülési folyamatai és szerepük eltér a klasszikus demokráciákra jellemző bázisközösségektől. Ezekben a közösségekben a közvetlen környezet alakításában a kultúra lényegesen fontosabb szerepet játszik, mint az intézmények. E közösségek tagjai a közvetlen környezet formálását nem a demokratikus intézményeken keresztül, a demokratikus mentalitásokra épülve, hanem a kulturális minták variálásán keresztül valósítják meg.
Az alábbiakban három kérdést szeretnék körbejárni, hogy illusztráljam a fenti állításokat az intézményi kötődés kialakulása és az intézményesülés folyamatán keresztül. Először tárgyalom, hogy milyen a fiatalok közről kialakult képe, majd megvizsgálom, hogy a társadalomrajzok tükrében az egyetemisták hogyan értelmezik sajátos nemzedéki helyzetüket. Végül rá kívánok mutatni, hogy ilyen körülmények között milyen igények merülnek fel, milyen készségek és aktivitási formák tűnnek fontosnak és kifizetődőnek.
Az interjúalanyok nyelvhasználatából és valóságértelmezéséből kiindulva rekonstruálom, hogy mit jelent néhány kulcs fogalom –köz, közösség, közösségi élmény, nyilvánosság – az interjúalanyok számára. Ezek az émikus valóságértelmezések segítenek feltárni, hogy hogyan válik ellenséges közeggé a fiatalok számára a nyilvánosság, és miért korlátozott a fiatalok nyilvános intézményekbe ágyazott aktivitása. Innen vezet az elemzés végül oda, hogy mik a fiatalok által említett alternatívái a nyilvános tereknek és aktivitási formáknak.

8. A KÖZRŐL ÉS A KÖZÖSSÉGRŐL KIALAKULT KÉP

Az interjúk elemzése feltárta, hogy a fiatalok közéletképe borús, információik a közélet eseményeit illetően azonban sokrétűek. Állampolgári ismereteiket és értékeiket úgy tűnik, elsősorban a szülők tapasztalatai, a családi élmények határozzák meg, míg állampolgári készségeik az elmondott történetek alapján valószínűsíthetően a kortárs csoportban csiszolódnak.

(a) Közbizalom. Az elmondott történetekben azonosítható, hogy a fiatalok ellenséges környezetet érzékelnek maguk körül, amiben a bizalmatlanság, kiszolgáltatottság és irányítottság kitapintható. Számos interjúrészlet igazolja, hogy a hallgatók bizalmi szintje rendkívül alacsony, mind társaikkal, mind tágabb környezetük szereplőivel szemben.

„Eláruljam a titkot? Mindenkivel nyílt legyél, és csak a felszínes dolgokat mondd el mindenkinek, mert azzal nem tud visszaélni senki. Én nyolc éve élek egyedül, álom kis házacskámban. Ez az élet!" (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)
„Ha elkezdünk beszélgetni, akkor az ilyen normál szinten történjen meg. Ha van szintkülönbség, akkor el sem kezdem. Kialakítok róla pár dolgot magamban, ennyi." (21 éves fiú, Gazdálkodástudományi Kar, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)
„A szabadidőmet saját magammal töltöm jelenleg, amúgy most én is ilyen totálisan bezárkózott vagyok, nem osztok én meg senkivel semmit." (18 éves fiú, Gazdaság- és Vidékfejlesztési Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

(b) Hierarchia. A fiatal felnőttek védett társadalmi pozíciója ellenére a narratívákban egyértelműen kirajzolódik az kulturális és egzisztenciális egyenlőtlenségi dimenziók többszörösen összetett struktúrája. Az általuk felvázolt késő-kapitalista hierarchikus társadalomban az alapvető motiváció a tömegtől, a kiszolgáltatottaktól való elhatárolódás. Ezek a fiatalok személyesen érintettek abban, hogy jövőjük hogy alakul majd, és ezzel kapcsolatban kizárólagos felelősséget éreznek. Ennek megfelelően egyáltalán nem közönyösek. Éppen ellenkezőleg: az egyéni életútra való folytonos reflexió miatt egy erős aktivitási késztetés volt azonosítható körükben. Egy mátészalkai fiú, aki az egyetemen nyolcadik évét tölti és a hallgatói önkormányzattól és a kollégiumi bizottságtól függetlenül egy öntevékeny fotóklubot szervez így mutatta be az őt körülvevő mikrokörnyezetet.

„Én két piramist gondolnék, és akkor azt mondanám, hogy az egyik a kollégium, másik pedig az egyetem. Mind a kettőben vannak szintek, most így hirtelen nem tudom hány szint. Mind a kettőnek van felső vezetése, tehát aki irányítja az egyetemi és kollégiumi életet. Az egyiknél mondanám a kollégiumi bizottságot, a másiknál a Hököt. Vannak alattuk, akik az ő segítőik, és alattuk pedig a bent lakók. Köztük is van valamilyen szintű hierarchia. Legalul vannak azok az emberek, akik nem mondják el a véleményüket, nem fejtik ki. Csak mennek a tömeg után, a bárányok. Én azt mondanám rá, ezek azok, akik azt csinálják, amit a többiek mondanak. Középen meg, akiket a felsőbb vezetés irányít, viszont van még valamilyen saját véleményük és tudják befolyásolni az alattuk lévőket

is. A felső vezetést nem tudják befolyásolni, maximum baráti szinten vagy kapcsolati szinten. Ha valakinek benne van a barátja, barátnője a felső vezetésben, akkor lehet, hogy valamilyen szinten befolyásolni tudja az ügyeket." (26éves fiú, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, Szabolcs-szatmár megye)

E hierarchikus társadalomrajzból a kedvezményezett csoportok, azok erőtere, és a társadalmi tőke kiemelkedő szerepe a generációban kiolvasható.
Mindez alátámasztja Szabó Ildikó elméletét, miszerint a XX. században a kilenc alkalommal átalakuló politikai rendszer és politikai szocializációs modell mindig új ellenségképeket hozott magával (Szabó 2009). Ezért a bipoláris gondolkodási séma, az „én és a másik" túlhangsúlyozása, a markáns megkülönböztető jegyek alkalmazása rendszereken átívelő kontinuus jelenség. Interjúalanyaim mindig *valamivel szemben* határozták meg önmagukat, és nem valami mellett köteleződtek el.
(c) Közösség. Az identifikációs stratégiák, a bipoláris gondolkodási séma és a közről kialakult elképzelések fényében nem meglepő, hogy az interjúalanyok körében a köz és a magán meghatározása cselekvéselméleti, stratégiai kérdéssé válik. A köz és a közösség a magánélet szemszögéből értelmeződik, ez sajátos nemzedéki helyzetértelmezést idéz elő. Ezt a nemzedéki helyzetértelmezést egyrészt a megkésett ifjúsági korszakváltásból adódó kulturális függetlenség és intézményi függés jellemez, másrészt az egyéni életútra való tudatos reflexió, és végül az új függőségi viszonyokhoz kapcsolódóan a közösség észlelésének és szerepének megváltozott gyakorlata. A társasság alapfeltétele ambivalens, amit kiválóan illusztrál az alábbi szabolcsi fiatal rövid megjegyzése:

„Nem feltétlen a divatot kell majmolni, hanem, hogyha valamiben valaki jól érzi magát, akkor a szerint éljen. A saját kis értékrendje szerint, de ami persze passzol az erkölcsi normákhoz." (21 éves lány, Gazdaságtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár megye)

Az intézményi normáknak való feltétlen megfelelés kényszere együtt él a kulturális minták egyéni szelekciójával. E fiatal az önálló stílus megtalálásának igényét fogalmazza meg az erkölcsi normáknak való megfelelési kényszer keretei között. Ebben az ambivalens viszonyban tükröződik, hogy a társasság alapvető feltétele a küllem, a sajátos értékrend és gondolkodási stílus. Ugyanakkor a kreativitásra, a sajátos kulturális minták kialakítására való társas nyomás mellett az intézményekhez való attitűdben az interjúkban kivehető a konzervatív konformitás. E sajátos függési és függetlenedési viszonyok mellett a társasság és a közösség funkciója átértelmeződik.

„Most próbálunk a kollégistáknak külön programot szervezni, mert nagyon befordultak lettek mostanában, tehát annyira nincsen igényük a közösségre, vagy nem tudom, a szervezett közösségre. Azért bulizni buliznának, csak hogy értékes időt töltsenek együtt azt nem."(21 éves lány. Gazdálkodástudományi Kar, Borsod-abaúj-zemplén megye)
„Vannak olyan dolgok, amik csak rám tartoznak. Nem mindenki él közösségben…" (21 éves lány, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)

A normákhoz való viszonyban is jól tükröződik a társadalmi reziliencia elsődlegessége, a határok képlékenysége, a normák esztétizálódása és az intézmények csökkenő szerepe. Az intézmények csak, mint az elrettentés eszközei, külső kontrolként jelennek meg az interjúkban.

„Mi a normális? Hát ez egy jó kérdés. Nem tudom. Normális definíció szerinte a normáktól nem eltérő, de szerintem nincsen ilyen. Van egy pár olyan szituáció, amikor mindenki ugyanazt a dolgot csinálná, aki normális, a flúgos az meg valahogy még ezekben a dolgokban sem idomul." (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)
„ [A gyerekem] életrevaló legyen. Szóval, tudja, hogy mikor hol kell lenni, kivel kell találkozni, hogy előrébb jusson. Nem azt mondom, hogy csaljon, hazudjon, lopjon. Csak azért tudja azokat az eszközöket kezelni." (19 éves lány, Állam- és Jogtudományi Kar)

Láthatjuk, hogy a normák érzékekkel kapcsolódnak össze és szituatívvá válnak, melyben egyre fontosabbá válik 'azoknak az eszközöknek' az ismerete, amelyek képesek a helyzeteket felismerni.
(d) A köz és a magán elhatárolása. A közösségek intézményesülési folyamatait vizsgálva érdekes jelenség, hogy a „magán" egyfajta védőburokként azonosítható a hallgatók által elmondott közéleti történetekben. Az interjúalanyok az elmesélt eseményekben igyekeztek kitolni a „magán" határát, ezzel is elkerülve a közügyekkel való szembesülést.

„ Én annyira nem veszem ki a részem, ebből az egyetemi közéletből. Én jobban érzem magam a kis, saját környezetemben, a saját barátaimmal és mi inkább velük éljük a közéletünket itt az egyetemen belül."(21 éves lány. Állam-és Jogtudományi Kar, Szabolcs-szatmár megye)

A közről és a közösségről szóló történetekben a magánszféra sajátos kitágítása tetten érhető abban a tényben is, hogy bár a közös tér, amihez a fiataloknak tényleges közük lenne ritka kivételektől eltekintve nehezen alakul, a fiatalok élénken számoltak be arról, hogy közéletről leggyakrabban magántársaságaikban beszélgetnek. Ezek az értelmező közösségek – szemben a mikrokörnyezet intézményeivel: az egyetemmel, a karral vagy a kollégiummal – kifejezett szerepet játszanak a fiatal felnőttek életében, és állampolgári kultúrájának kialakításában.
Ezek olyan 6-8 fős bizalmi körök, ahol a kommunikatív szituációba való belépési hajlandóság és nyitottság a körökön belül magas, míg kifelé rendkívül alacsony. Egy dél-magyarországi andragógus hallgató az egyetemre keresztféléveseként érkezve így írta le környezetét:

„Kinyúlnak három csáppal, és a negyediket már nem rakják ki. (...) Megvannak ezek a nagyjából 10 fős csoportok. Ha ketten vannak ott a kis klikkjéből, akkor azzal a kettővel beszélget, de a másik kettővel nem. Hogyha csoportmunka van, és nem velük került

össze, akkor teljesen összedőlt a világ." (19 éves lány, Bölcsésztudományi Kar, Csongrád megye)

A nyitottság szubjektív érzete gyakran megfogalmazódik e körökben, ám az elmesélt gyakorlatok a magántársaságok kifejezett földrajzi és stílusbeli homogenitásáról számolnak be. Egy Napkoron felnőtt hármasiker így írta le baráti társaságát. Mindhárman egyszerre vettek részt a beszélgetésben.
„És hogy lehet ebbe a csapatba bekerülni?"
CC: "Születni kell."
„És van olyan barátotok, aki nem napkori?
AA: "Persze, hogy van."
BB: A lány, aki itt van, neki a barátja napkori." (19 éves hármasikrek, Gazdaságtudományi Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

A magán sajátos kiterjesztése különleges, félig-privát, félig publikus életszférákat eredményezett, illetve átírta a magán- és a közterek magatartás mintáit. Az interjúk során a közélet bemutatásakor a fiatal felnőttek gyakran elmélkedtek a közélet mibenlétén, és élesen elhatárolódtak bármifajta közéleti szerepléstől.
„Közélet? Nem tudom, hogy a közéleten egy közéleti figurára gondolsz, vagy a magyar társadalomra? De az biztos, hogy mind a kettő próbálja magát elásni. (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Egy 18 éves, az egyetemre kognitív képességei miatt korábban felvett hallgató, a „mit gondolsz a magyar közéletről?" hívókérdésre az alábbi történettel állt elő:

„Mondjuk, vegyünk egy Való villát, és akkor jön a figuránk, a magyar közélet egyik későbbi nagy felfedezettje. Jön úgy kifelé, és ez ilyen ciklikusan ismétlődő dolog, mint a szökőkút. Mindig jönnek új vízcseppek, és egy idő után visszaforgatással mindig ugyanaz vízcsepp fog kifolyni. A közéletben mindig jön egy figura, azt megrágják, aztán jön egy másik. Minél tovább fél a bukástól annál inkább jönnek a felhők a szivárványra, és karrierje törni látszik. … slussz-passz, ő többet nem kerül ki onnan az emésztőből." (18 éves fiú, Gazdaság- és Vidékfejlesztési Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

E rövid idézetekben a közszféra privatizálása, a közélet karikatúrája rajzolódik ki. Az ábrázolt közszereplők mindig feltűnnek és letűnnek. Közéleti kérdések, közfelelősség, közbizalom, közgondolkodás a közszférában e rövid történetekben nem jelenik meg. Ugyanakkor kirajzolódik a közember karrierjének törékenysége, közmegbecsülésének hiánya, valamint a magánszféra elhatalmasodása a közéleten. Kivehető a köz-magán határ képlékenysége.

A korlátozott nyilvánosságok szivárványában a fiatalok elkerülik, hogy a közszférába kilépjenek. Ilyen körülmények között a közért való cselekvés és a közösségi azonosulás más értelmet nyer, és a klasszikus demokráciák bázisközösségeire jellemző cselekvési formáknak, a konfliktuson alapuló konfliktuskezelésnek és a demokratikus mentalitás elsajátításának nincs sem terepük, sem értelmük. A hallgatók nyilvános létező

intézményekbe ágyazott aktivitása a közről és a közösségről alkotott nézeteik miatt nem meglepő módon korlátozott.

„Végülis mi nem vesszük olyan nagyon részt ebben, csak úgy elmegyünk és csak úgy megjelenünk…"(Lány/ Mezőgazdaság-, Élelmiszertkélakudományi és Környezetgazdálkodási Kar/21 éves/Hajdú-Bihar Megye)

Egy elsőéves kollégista a legmagasabb komfortfokozatú kollégiumot, amiben élt 'luxusbörtönnek'[212] nevezte, és részvételét a kollégium életében a következőképpen jellemezte.

„Én is erre a bezárkózottságra akarok utalni, ezzel a börtönnel. … Ez ugye az otthon, mert itt lakom. Nem sok mindenen tudok ugye változtatni. Hát, körbe vagyok zárva ((nevetés)).." (fiú, Műszaki Kar, Jász-Nagykun-Szolnok megye)

(e) Közéleti Igény. Az interjúalanyok gyakran kifejezték ellenérzésüket a közügyekkel szemben. A másokkal való kommunikáció, azonosulás, az értük való cselekvés azonban egyéni szelekció kérdése, és nem morális kötelességként tűnik fel az interjúalanyok narratíváiban:

„Én azt gondolom, hogy nem az a világ, ahol éppen élsz, hanem az egész Föld. Nemcsak az a családod, aki otthon megfőzi a levest meg a palacsintát, hanem minden ember a családod. Csak nem mindenki kompatibilis, de az egy másik dolog." (19 éves lány, Bölcsésztudományi Kar, Csongrád megye)

Látható, hogy a fenti interjúalany bár kitágítja azok körét, akiért felelősséget vállal, és rámutat évfolyamtársai szűklátókörűségére, de hogy ki az, aki 'kompatibilis', akinek a társasága otthonos, akivel az illető hajlandó a világát megosztani továbbra is szigorú szelekció kérdése.

Nem lehet közéleti aktivitást várni ott, ahol a köz az egyéni életút prizmáján értelmeződik, az érintettek nem látják a konfliktusok megjelenítésére és kezelésére alkalmas intézményesült formákat, nem is tudnak róluk, maguk nem akarnak ilyeneket létrehozni, mert nem hisznek az értelmükben.

9. A NYILVÁNOS TEREK ÉS A KÖZÉLETI TEVÉKENYSÉG ALTERNATÍVÁI

Mindemellett ebben a megváltozott nemzedéki helyzetértelmezésben, amiben a köz csak mindig az egyén prizmáján keresztül értelmezhető és az egyéni életútra való reflexió kifejezett, a közösség észlelésének megváltozott gyakorlata új aktivitási formákat hív elő. Kérdés, hogy ebben az ellenséges miliőben milyen készségek és aktivitási formák tűnnek mégis értelmesnek és kifizetődőnek, valamint, hogy ezek milyen színtereken, hogyan, milyen eszközökkel formálódnak? Illetve, hogyan

[212] Más összefüggésben előfordult az „aranykalitka" kifejezés is ugyanerre az intézményre.

alakítják át ezek az aktivitási formák a makro-környezetet azzal, hogy előfeltételeket és eszközöket kínálnak a boldogulásra a késő kapitalista társadalmi körülmények között?

Az interjúk alapján ilyen megnyilvánulási formáknak bizonyultak a következő sajátosságok: a magas szintű reflexió, a kommunikáció, az orientáció, a közélet, mint szintér átdefiniálása, illetve az alternatív valóságok kialakítása.

A magas szintű reflexió lehetővé teszi az informálódást, a kommunikatív profizmus elősegíti a nem kívánt beszédszituáció elkerülését, az orientáció pedig az interjúk szerint megkönnyíti az élet szinterei vagy a társadalmi hierarchia szintjei közötti gyors mozgást. A közélet, mint szintér átdefiniálására, illetve alternatív valóságok kialakítására úgy tekintenek a fiatalok, mint egy ”a világból egy ilyen kiút. Egy ilyen menekülés” (21 éves lány, Gazdálkodástudományi Kar, Szabolcs-Szatmár megye). Ilyen, a magántérből definiálódó alternatív valóságnak tűnik a testépítő szalon, a vallás, a hagyományőrző körök világa és a professzionális sport.

Mivel a nyilvánosság a fiatal felnőttek számára ellenséges közeggé válik, a fenti gyakorlatokat sokkal fontosabbnak tartják a fiatalok az egyéni karrierrút szempontjából, mint a konfliktusok intézményes keretek közti rendezését vagy a toleranciát. A szabadság és a tolerancia csak marginálisan jelenik meg a vizsgált célcsoport diskurzusaiban. Ezek azok a gyakorlatok, amikkel a fiatalok igyekeznek hatni környezetük intézményi struktúrájára. Az interjúkból kitűnik, hogy a fiatalok nem azonosulnak az intézményekkel, és távol tartják magukat az intézményesülés folyamatától is. Ez vonatkozik az olyan, nagy társadalmi intézményekre, mint a jóléti állam intézményei, de éppúgy a kisebb közösségekre is. Ugyanakkor az intézményi diszkrepanciákat kijátszva nem az intézményrendszeren belülről, hanem az egyetemi éveik alatt elsajátított orientációs és kommunikációs készségekkel kívülről kívánnak hatni környezetük intézményeire.

„Én nem szeretek politizálni. Inkább kijátszani szeretem őket.”(20 éves fiú, Fogorvostudományi Kar, Pest megye)

„A cselekedeteimet csak én korlátozom. Van egy határ, ameddig csinálhatom a dolgaimat és utána már nincs. Utána baj van. Nagy baj van. Olyan dolgot csinálok, amit nem szabad, és ha kiderül, akkor például megbüntetnek, és az már nagy bajnak számít… A határt konkrétan nem lehet megfogalmazni. Ezt érezni kell, mert mindenhol vannak kiskapuk, és egyszer annak vége lesz. Ez a határ. Ránézek valakire, és tudom, hogy mit szabad meg mit nem.” (21 éves lány, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar Borsod-Abaúj-Zemplén megye)

Felmerül a kérdés: vajon milyen terekben formálódnak a fenti készségek, amelyekkel a fiatalok átírni kívánják környezetük intézményi struktúráját? Melyek azok a terek, amelyek határozott szocializációs potenciállal rendelkeznek, amelyek lényegileg meghatározzák a magatartás mintákat, ahol elindul egyfajta közösségépítés?

<u>*A közvetlen hétköznapi élettér.*</u> elemzése lehetővé tette a kollégiumi szobákban kialakuló közösségek feltárását, a közösségesedés folyamatának vizsgálatát. Ennek keretében lehetővé vált a közösséghez való kapcsolódás lehetőségeinek azonosítása.

Sok esetben azonban a családi szocializáció eredményeként a fiatalok konfliktuskerülő magatartása olyan erősnek bizonyult, hogy néha két, közös konyhával összekötött szoba hallgatói között egy félév alatt sem alakul ki kapcsolat. Nem köszönnek egymásnak, nem ismerik a szomszédokat, vélelmek és félelmek között élnek. A konyha nem válik „közössé", nem alakulnak ki közügyek. Nem alakul ki az a köztes tér, amihez a hallgatóknak tényleges közük lenne. A közvetlen magántér tágulhat, de a bizonytalan közös talajra senki sem téved. A közös konyhában mindenkinek megvan a 'saját szemete', és a konfliktusok konszenzuson alapuló megoldása közbizalom hiányában fel sem merül. Az alábbi interjúrészlet szerint a szoba lakóit sorozatosan szólította fel a kollégiumigazgatóság, hogy tartsák rendben a két szoba közötti „közös" konyhát.

„Egymás után három felszólítást kaptunk, három napon keresztül a konyha miatt. Én már kiégtem, hogy ez nem igaz. Csörgött a telefon, de miért nekem, hát a másik szoba is ott van. Nekem mondták, hogy menjek már fel a felszólításért. Mondom, jó, és akkor eldurrant az agyam. Széttörtem mindent, ami akkor ott bent volt a konyhában, és kiraktam egymás mellé mind a három felszólítást." (21 éves lány, Gazdálkodástudományi Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Magántér. A magán fent vázolt kiterjesztése, a félig-magán, félig publikus életszférák közti navigálás kevés teret hagy a véletlenszerűen kibontakozó barátságoknak, közösségeknek, amelyet az alábbi pár idézet illusztrál.

„Itt a kolin belül, csak azzal tartjuk a kapcsolatot, akit már eddig is ismertünk. Ezekkel járunk csak össze. Új kapcsolatokat itt különösebben nem építettünk. Nem is nagyon szoktunk főzni. Én például azt sem tudom, hogy kik a szomszédjaink. Nem érdekel igazából, nincs úgy szükségem rájuk. Senkit nem érdekel, hogy mit csinál a másik szobában a másik ember. Simán elmegyünk egymás mellett."(21 éves lány. Állam-és Jogtudományi Kar, Szabolcs-szatmár megye)
„Nekem is a barátaim a páromon keresztül vannak. Az ő barátai például nem jogászok. Így bővülhet a barátai kör. A barátnők barátaival előbb-utóbb jobban kitágul a kör. De úgyhogy vadidegenekkel leállni az utcán, azt szerintem egyikünk sem."

A magánterek tágításában a kapcsolatteremtés során elsődlegesnek tűnt az első benyomás, a barátok megítélése. Ennek megfelelően az egyéni és kollektív megbecsültségre való igény meghatározó a kapcsolati tőke építésében. Hiszen ezen a módon tágulhatnak a magán körök, és gazdagodhat a hallgatók társadalmi tőkéje.

„A külső az még azért számít szerintem, mert társaságban nagyon érezhető az, hogy sokkal könnyebb kapcsolatot kiépíteni. Azért fontos a külső, hogy az illető érezze fontosnak a jelenlétét a társaságban. Ezen múlik minden." (21 éves fiú, Műszaki Kar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Mindez alátámasztja Feischmidt Margit és társainak elméletét, miszerint a rendszerváltás óta kialakuló egzisztenciális bizonytalanság és politikai kiábrándultság okozta kollektív frusztráció keretei között nő a felemelkedésre, felértékelésre, az egyéni és kollektív büszkeségre való igény (2014).

Amikor közelebbről megvizsgáltam ezeket a magántársaságokat, amelyek értelmező közösségekként funkcionáltak, akkor egyértelművé vált, hogy ezekben a közösség észlelésének és szerepének egy új gyakorlata alakul ki. Ezek azonban nem tekinthetők klasszikus bázis demokratikus közösségeknek, nem jellemzi őket csoporthierarchia, csoporthatárok és a csoport intézményéhez való kötődés. Itt nem beszélhetünk arról, hogy a szolidaritáson alapuló érdekérvényesítés fokozatosan tágítja a közösség intézményi környezetét. E közösségekben a résztvevők a státuszok egyenlőségét játsszák. E csoportok korlátozott nyilvánossága, anonimitásuk autonómiát kölcsönöz a tagok számára, de az egyéni és kollektív megbecsültség hiánya és az e szűkös javakért való küzdelem végig kitapintható az interjúkban. Bármilyen tágra szabjuk a magánterek határait, a 'hasonlóan gondolkodók' körében problematikus marad a köztisztelet és a megbecsültség.

„Megbízol elárulnak
Jószívű vagy kihasználnak
Ha szeretsz megbántanak
Taposol tisztelnek"
(Egy 21 éves mátészalkai pedagógia szakos lány Facebook bejegyzése)

Utasi Ágnesék az egész népességre vonatkozó nagymintás vizsgálatában a válaszadók 78 százaléka azt állította, hogy magántársaságaikra az a jellemző, hogy a 'dolgokat hasonlóan ítélik meg' (Utasi 2011). Az interjúk fényében a magántársaságok zömében a közösségek kontinuitását és kohézióját azonban nem a közösségi intézmények alakítása vagy struktúrája, hanem a kultúraalakításban való részvétel milyensége jelölte ki. A belső kis kör kultúrájának az alakítása kulcs fontosságú, amely a minták variálásával, tesztelésével, újradefiniálásával sikeresen hat a tagok környezetére, és válik az egyéni életút szempontjából meghatározóvá. Ezekben a közösségekben a tagok nem egy csoportstruktúrával azonosulnak, hanem a kommunikációs stílus vagy a tájékozódás mikéntje számít és differenciál. A gyorsan változó, intenzíven találkozó "közösségekben" a tagok gyakorlatokkal identifikálják, kvalifikálják saját magukat és azt a csoportot, amihez tartoznak.

<u>*A közösséghez kapcsolódás alkalmi szinterei.*</u> A digitális kommunikációs eszközök egyrészt támogatni látszanak a fenti gyakorlatokat, másrészt oldják a hétköznapok magányát. Az adatok alapján elmondható, hogy a diverzitás vágya és a diverzitást szűkítő gyakorlatok a fiatalok gondolkodásában együtt élnek. Számos gyakorlat alakult ki a biztonságosnak vélt magánszféra „társas kiterjesztésére". Ezek egyike, hogy a fiatalok a facebookon leellenőrzik, hogy ki vesz részt az általuk meglátogatni kívánt kulturális eseményen, és csak akkor mennek el rá, ha a társaság összetétele kielégítő.

„Azzal, hogy beírja, hogy ott leszek, az elég valószínű, hogy ott is lesz, és akkor végig lehet nézegetni, hogy ki az, akit ismerek, kit nem, ki megy, miért megy. (21 éves lány. Állam-és Jogtudományi Kar, Szabolcs-szatmár megye)

Ugyanakkor nagy becsben állnak azok a terek, ahol a véletlen találkozások kialakulhatnak. A számítógépes játékok, animék, fesztiválok, a kollégiumok

facebookon szerveződő belső piaca mind olyan közegek, ahol a megfelelő anonimitás mellett a diverzitás megjelenhet. A vizsgált célcsoport keresi a véletlen találkozások intézményileg biztosított anoním lehetőségét. Keresi az olyan helyeket, ahol nem érvényesül az egyéni szelekció, megjelenik a diverzitás, és szembe lehet nézni a véletlennel. Ugyanakkor érdekes adat, hogy a fiatalok mindig a megfelelő biztonsági óvintézkedés megtételével, anonimitásba burkolózva lépnek ki ezekre a „közterekre". Csak ideiglenesen tartózkodnak ott. Az interjúk során nem mutatható ki, hogy fiatalok életének olyan színterei is lennének, ahol a diverzitás magas, de nem fenyegető, és ennek következtében a nyilvánosság kevéssé korlátozott.
A demokrácia felfogás társadalmi beágyazottságának egyik kulcs eleme, Szabó szerint, a demokratikus tapasztalatok megszerzése, a diverz nyilvánosság erejének megtapasztalása, a demokratikus bázisközösségek kialakulása. Úgy tűnik, hogy a *fragmentált szocializációs modell* keretei között Magyarországon a mikroközösségek intézményesülési folyamataiban e diverzitás megtapasztalására csak korlátozottan van igény és lehetőség. Bár a kulturális tanulásra, az egyéni és kollektív megbecsültségre magas az igény az egyéni szelekcióra épülő interpretatív magántársaságokat nem váltják fel a kölcsönös megértésen alapuló, szélesebb társadalmi tapasztalatokat lehetővé tevő közösségek. A kulturális tanulás lehetőségei így a közbizalom hiányában kihasználatlanul maradnak, és a karrier út szempontjából nagyra értékelt társadalmi tőke csak lassan, szűk keretek között fejlődhet.

10. ÖSSZEFOGLALÁS

Az egyetem és kollégiumai a fiatalok iskolai karrierútján az állampolgári szocializáció utolsó helyszínei, melyek az iskolarendszerből kikerülő fiatalok állampolgári értékei, attitűdjei és világnézete szempontjából meghatározóak. Ugyanakkor a rendszerváltás óta megjelenő politikai kiábrándultság és egzisztenciális félelem keretei között a fiatal felnőttek intézményekhez fűződő viszonya ambivalensnek bizonyult. A quantitatív és kvalitatív adatok nagyarányú intézményi konformitást, de alacsony szintű intézményi azonosulást tükröznek. Az adatok tehát alátámasztják Gábor és Schultze eredményeit, miszerint a klasszikus demokratikus formák kiüresedésével párhuzamosan (Gábor 2012; Schultze 2000) a kultúraalakítás, a kulturális minták formálása válik a fiatal felnőttek aktivitásának meghatározó terepévé, melyben a korosztályra jellemző függőségi viszonyoknak meghatározó szerepe van.
Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a fiatalok egy ellenséges társadalmi miliőt érzékelnek, amiben a saját helyzetüket úgy élik meg, hogy a magas szintű kommunikáció és orientáció elsajátítása életfontosságú annak érdekében, hogy elkerüljék a buta, nincstelen, arctalan tömegbe való beintegrálódást. Úgy tűnik, a késő kapitalizmus többszintű egyenlőtlenségi dimenziói között az általam vizsgált kollégisták számára egy társadalmi miliő kultúrájának pontos érzékelése, a szituációk azonosítása és a szituációk autonóm cselekvési terének és lehetőségeinek felismerése

lényegesen fontosabb képességeket igényel, mint a közbizalomra épülő intézményesülés támogatása.

Az adatok megerősítik Szabó Ildikó korábbi kutatásait, melyek szerint a formális szocializációs ágensek visszahúzódásával kialakul egy informális miliő, ami határozott állampolgári szocializációs potenciállal bír. Úgy tűnik, hogy a magántársaság a társadalmi szolidaritás, a társadalmi reziliencia és a közösségiesedés új formájává válik. Interjúalanyaim szerint elsősorban e magántársaságokban formálódnak azok a készségek, amelyek a demokrácia intézményeihez való viszonyt kialakítják. Ezekben a magántársaságokban a sajátos nemzedéki helyzetértelmezésnek köszönhetően a közösség észlelésének és szerepének egy megváltozott gyakorlata alakul ki, amelyben a kultúra alakítása és a társadalmi minták adta játéktér lényegesen fontosabbnak tűnik, mint az intézményesülés folyamatában való részvétel. Mindez átírja a szolidaritás és a közösség szerepével szemben támasztott igényeket.

Az általam vizsgált kollégisták körében a közösség szerepe valóban felértékelődik az egyéni életút szempontjából. E közösségek azonban nem a klasszikus demokrácia bázisközösségei – mint ahogy Feischmidt Margit és társai feltételezik –, hanem olyan szemi-privát, illetve szemi-közterek, amelyekben számos gyakorlat ellehetetleníti a diverzitás és a tolerancia növekedését. Bár e magántársaságokban a véletlenszerű találkozásokra, a 'másik' kontrollált körülmények közötti megismerésére magas az igény, a konszenzuson alapuló közügyek kialakulására közbizalom hiányában kevés az esély.

Mindez a társas magány jellegzetes mintázataival jár együtt, ami megnehezíti a fiatal felnőttek integrációját a felsőoktatási intézmény világába. Ezért az intézmény állampolgári szocializációs potenciálja az interjúk szerint kihasználatlanul marad. Ezek a fiatalok nem az intézményeken keresztül, hanem a kommunikációs és orientációs készségeiket kihasználva, az intézményi diszkrepanciákat felismerve kívülről kívánnak hatni környezetük intézményeire. Adataim megerősítik Utasi Ágnesék feltételezését és empirikus eredményeit, melyek szerint Magyarországon a magántársasági, közösségi individualizálódás folyamata mellett elindult egy intézményi individualizáció. Ennek az individualizációnak az alapvető jellemzője az, hogy bár az intézményi függés fokozódik, az egyén a makrocsoportokba való beilleszkedés helyett a saját életútra való reflexiót helyezi előtérbe (Császár 2011:19, Utasi 2011). Az egyén a privátszféra szempontjából értelmezi a közteret és a közszférát. A köz és magán határainak meghatározása cselekvéselméleti, stratégiai kérdéssé válik, melyben a nemzedéki helyzetértelmezés és az azon alapuló a közéleti cselekvés új formái jelennek meg (Mannheim 1969). Miközben „az ifjúsági életszakasz autonómiája nő és az életesélyek nőnek az életutak egyre individualizáltabbakká és kockázatosabbakká válnak" (Gábor 2012).

Amikor a magántér és magántársaságokban lévő kulturális minták játékterét kívánja korlátozni a mindenkori hatalom (például internetadóval), akkor egyértelmű a felháborodás. Ha a kulturális tanulás folyamata korlátozott, akkor e fiatalok azokat a gyakorlatokat látják veszélyeztetve, amelyek a késő kapitalizmus körülményei között segítenek elkerülni a kulturális és anyagi kirekesztődést. Nem valószínű azonban, hogy

az általam vizsgált fiatalok részt vennének az intézmények formálásában a demokrácia intézményes keretei között, ám ugyanakkor kívülről erőteljes rendszerformáló erővel bírhatnak.

HIVATKOZÁSOK

Almond, G. – Verba, S. (1997): Állampolgári kultúra. Bevezetés a politikai kultúrába. Szociológiai Figyelő 1-2. old.

Arendt, H. (1998): The Human Condition: University of Chicago Press

Bellah, N. R. – Madsen, R. – Sullivan, M. W. – Swidler, A. – Tipton, M. S. (1986): Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life. Berkley, University of California Press

Bauer B. – Szabó A. (2011): Arctalan? nemzedék. Ifjúság 2000-2010. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet

Bryman, A. (2012): Social Research Methods. 4th ed. Oxford, Oxford University Press

Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2007): Reserch methods in Education. 6th ed. London, Routledge

Curran, J. (2007): Még egyszer a tömegmédiáról és a demokráciáról. In (Angelusz R. – Tardos R. –Terestyéni T. szerk.): Média, nyilvánosság és közvélemény. Budapest, Gondolat. 910-949. old.

Császár B. (2011): Közösségi kommunikáció és közélet. In (Utasi Á. szerk.): Közösségi kapcsolatok és közélet. Szeged, Belvedere

Csákó M. (2012): Állampolgári nevelés átellenes partokon. Educatio, 21 (2), 341-350. old.

Csepeli Gy. – Murányi I. – Prazsák G. (2011): Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon. Budapest, Apeiron Kiadó

Feischmidt, M. (2014): Nemzet a mindennapokban – Az új nacionalizmus populáris kultúrája. Budapest, L'Harmattan

Fraser, N. (1990) Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In Social Text 25-26. 56-80. old.

Gábor K. (2006): Kollégisták a felsőoktatásban. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet

Gábor K. (2012): Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok. Szeged, Belvedere

Heller M. – Rényi Á. (2000): A nyilvánosságfogalom kommunikáció-elméleti megközelítéseiről. In Jel-kép 1. 69-94. old.

Holmes, D. R. (2000):Integral Europe: Fast-Capitalism, Multiculturalism, Neofascism. Princeton, Princeton University Press

Kabai I. (2007): A magyar egyetemisták és főiskolások életútja, élettervei 2004-ben. In (Somlai P. szerk.): Új ifjúság. Budapest, Napvilág Kiadó

Kalb, D. – Halmai, G. (2011): Headlines of Nation, subtext of Class: Working Class Populism and the Return of the Repressed in Neoliberal Eruope. New York, Berghahn

Keane, J. (2004): A civil társadalom. Budapest, Typotex

Keil A. – Szabó A. (2011): A politikai közéleti részvétel alakulása Magyarországon, 2006-2010. In: (Tardos Róbert – Enyedi Zsolt – Szabó Andrea szerk.): Részvétel, Képviselet, Politikai változás. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány

Lynch, K. (1960): The Image of the City. Cambridge (Mass), MIT Press.

Marián B. (2012): A debreceni egyetemisták értékvilága. Educatio 2. 272-286. old.

Melegh, A. (2006): On the East/West Slope: Globalization, Nationalism, Racism and Discources on Eastern Europe. Central European University Press

Murányi I. (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. Educatio 2. 203–213. old.

O'Kane, C. (2008):"The Development of Participatory Techniques: Fascilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them."In Christensen, P. – James, A. (eds.): research with Children: Perspectives and Practices.2nd ed, London, Falmer Press, 125-155. old.

Pataki Gy. (2012): Magány és társas élet a Debreceni Egyetem kollégiumaiban. In (Dusa Á. – Kovács K. – Márkus Zs. –Nyüsti Sz. – Sőrés A. szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Pataki Gy. (2014): Narrative stimulating cubes: a qualitative method for analyzing the nature of democratic culture among Hungarian students, Sociological Review 24 (4).

Peters, B. (2007): A nyilvánosság jelentése. In (Angelusz R. – Tardos R. –Terestyéni T. szerk.): Média, nyilvánosság és közvélemény. Budapest, Gondolat. 614-632. old.

Percheron, A. (1993): La socialisation politique. Paris, Amand Colin

Pusztai G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Budapest, Új Mandátum

Putnam, D. R. (1999): Bowling alone. New York, Simon &Schuster

Robert-Holmes, G. (2005) Doing Your Early Years Research Project: A Step –by step Guide. London, Sage

Rosen, B. C. (2001): Masks and Mirrors – Generation X and the Chameleon Personality. Westport, Praeger Publishers

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzhälte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main, Campus-Verlag

Selcznick, P. (1992): The moral Commonwealth: Social theory and the Promise of Community. Berkley, University of California Press

Sennett, R.. (1998): A közéleti ember bukása. Budapest, Helikon

Siklaki I. (2011): Vélemények mélyén. A fókuszcsoport módszer, a kvalitatív véleménykutatás alapmódszere. Budapest, Kossuth Kiadó

Sík D. (2011): A network-heterogenitás, a kommunikatív racionalitás és az állampolgári aktivitás empirikus összefüggései. In (Utasi Ágnes szerk.): Közösségi kapcsolatok és közélet. Szeged, Belvedere

Schulze G. (2000): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main, Campus Verlag

Szabó I. (2009): Nemzet és szocializáció. Budapest, L'Harmattan
Szalai E. (2011): Koordinátákon kívül, Fiatal felnőttek a mai Magyarországon. Budapest, ÚMK
Utasi Á. (szerk.) (2011): Közösségi kapcsolatok és közélet. Szeged: Belvedere, Meridionale
Utasi Á. (2013): Kötelékben. Szolidaritás –hálók és közélet. Szeged, Belvedere
Vicsek Cs. (2006): Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás. Budapest, Osiris
Wodak, R. – De Cillia, R. – Reisigl, M. (1999): The Discursive Construction of National Identity. Ediburgh, Edinburgh University Press

ABSZTARKT

The paper aims to contribute to the critical analysis of modernization by evaluating the democratic quality of a society from the perspective of the freedom of the everyday interactions which reproduce the everyday interpretation of the world. The core part of this reflection is to expand sociological imagination to think beyond democratic institutions and follow the process of institutionalization in the micro milieu of communities (Meyer 2003) To see more clearly in respect of democratic processes in youth cultures it is illuminating to reveal how the changing forms of connectivity and privacy contribute to civic education in higher educational institutional setting.
In order to explore the process of institutionalization within student communities students' value preferences, institutional commitment and activity structure was analyzed by means of regional and national databases (HERD 2012; Campus-lét 2010). Data received through quantitative analysis was further examined by qualitative methods (37 group, 22 semi-structured and 15 narrative interviews).
The results of the quantitative study declared that the peculiar evolutionary development of youth culture has led to a paradoxical situation in which high institutional dependency and low institutional commitment coexist. The relevance of communities from the perspective of the social capital and life trajectories is rising. These communities, however, are proved to be semi-public, semi-private spaces in which several practices makes cultural learning, diversity and tolerance impossible. The private/public distinction gains a specific action theoretical perspective. The public sphere and spaces are only understood through the lens of the private. This new form of generational orientation leads to new ways of perceiving connectivity and communality but also new forms of civic and political involvement.

Pataki Gyöngyvér
oktatáskutató szakreferens
Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár
pataki.gyongyver@gmail.com

Rábai Dávid

SPORTOLÓK NEVELÉSE, AZ EDZŐ-JÁTÉKOS HATÁS MŰKÖDÉSE A TENISZ SPORTÁGBAN

SPORTMANS'S UPBRINGING, THE COACH-PLAYER INFLUENCE'S OPERATION IN THE TENNIS SPORT

ABSZTRAKT

A dolgozat megírásának az volt a célja, hogy választ kapjon arra a kutatási kérdésre, hogy valóban fontos-e egy egyéni sportágban, ez esetben, a teniszben az edző megléte, milyen hatással járhat az edző-játékos együttműködése, hogyan élik át a közös működést a sportolók, illetve egy esetleges edzőváltás okozta változás kimutatható-e a játékos eredményeiben.
A dolgozat öt szerkezeti egységből tevődik össze. A tanulmány első fő részét a bevezetés adja. A dolgozat második részében a kutatás céljai, módszerei és relevanciája kerül leírásra. A harmadik fő egységben az edző-játékos hatás kerül elemzés alá a pedagógiai szakirodalom alapján, itt leginkább Gombocz János és Cserháti László kutatási eredményeire támaszkodtunk. A tanulmány negyedik részében dokumentumelemzés és interjú készült Bondár Annával. Az utolsó, ötödik részben van az összegzés, amelyben az összefoglalás található és a végső konklúzió levonása a kérdésben.
A kutatási kérdés az volt, hogy az edző-játékos hatás működése milyen hatással jár a játékosok pályafutására, valóban fontos-e egy edző szerepe, léte egy egyéni sportágban, illetve, hogy milyen hatást vált ki a sportolónál egy esetleges edzőváltás.
A kutatási módszer kvalitatív és kvantitatív kutatás volt. Kvalitatív módszerrel történt az interjúkészítés és maga a dokumentumelemzés, amely Anna élete alapján készült. A kvantitatív kutatási rész pedig a statisztikaelemzés volt, amelynek eredményei jelen tanulmányba nem fértek bele, de a profi játékosok személyes vallomásai is feldolgozásra kerültek az eredeti kutatásban.
Az elemzések és a kutatás során igazolódott, hogy nagy hatással bír az edzői szerep a tenisz sportágban, egy esetleges edzőváltás okozhat negatív és pozitív hatásokat is a játékos teljesítményében.

1. BEVEZETÉS

Minden sportágban kulcsfontosságú szerepe van egy edzőnek, legyen szó akár egyéni, akár csapatsportágról. A dolgozat ezt a szerepet szeretné bemutatni, illetve azt, hogy ez a jelenség valóban fontos és megragadható. A tanulmány fő célja e jelenség létezésének és összetettségének a vizsgálata. Hiszen az edző az a személy, akire bátran felnézhetnek a tanítványok, aki stabilitást, megbízhatóságot jelent a versenyzők számára. Különösképpen igaz ez az egyéni sportágak esetében, ahol a játékos versenyzés közben teljes mértékben magára van utalva, sorozatos, létfontosságú döntéseket kell hoznia önállóan annak érdekében, hogy a lehető legjobb megoldást válassza. Ha hibázik, akkor azokat csak saját maga tudja javítani, nincsenek csapattársak, akik segítsék őt, ezért is lesz különösen fontos az edzői szerep, akik felkészítik a tanítványaikat az ilyen helyzetek kezelésére.

A tanulmány fő témáját az edző-sportoló hatás vizsgálata adja egy egyéni sportág esetében. A sportág kiválasztásánál a fő szempontot jelentette, hogy a sportágat sportolóként és edzőként is ismerem, így tudtam releváns véleményeket, meglátásokat írni. Ezért esett a választás a teniszre, amely manapság sok ember kedvelt sportja világszerte, illetve nem utolsó sorban milliárdos üzlet is a világban. A kutatás fő témáját az jelentette, hogy a már ismert és elismert sportpedagógiai és edzőképzési szakirodalom definícióit vizsgáltuk át és ezeket felhasználva egy fiatal, magas kvalitással rendelkező teniszező nővel, Bondár Annával készült interjú. Anna jelenleg is a tagja a magyar tenisz elitnek, így nagy rálátással tud nyilatkozni az edző-játékos kapcsolatról.

Bondár Anna a magyar tenisz egyik nagy ígéretének számító fiatal játékos, aki 2014 decemberében a világ 653. legjobb játékosa. A szakemberek Szávay Ágnes vagy Babos Tímea méltó utódjának is tartják őt. Az Annával való interjú készítésekor olyan kérdések is elhangzottak, amelyek kifejezetten az edző-sportoló kapcsolatot igyekeztek megvilágítani. Anna esete azért is válik sajátossá ilyen szempontból, mert neki az édesapja volt az edzője sok éven keresztül, tulajdonképpen vele nőtt fel és jutott el odáig, ahol most tart. Az interjú készítését segítette, hogy a sportoló végig őszintén válaszolt minden kérdésre.

2. KUTATÁS CÉLJAI, MÓDSZEREI, RELEVANCIÁJA

A kutatás célja, hogy feltárja az edző-játékos kapcsolat hatékonyságát a tenisz sportágán belül, illetve igazolja a bevezetőben ismertetett hipotézist, hogy az egyéni sportokban igen jelentős, sőt meghatározó jelentőségű az edző-tanítvány kapcsolat minősége, működésének hatékonysága.

Fő kérdés, hogy egy fiatal, nagy kvalitással rendelkező teniszező hogyan tud érvényesülni a profi teniszvilágban, kikre számíthat fejlődésének elősegítésében és milyen a legoptimálisabb edzői személyiség, amely ezt a segítséget meg tudja adni.

A módszerek között szerepelt a kvantitatív és kvalitatív elemzési módszer. A kvantitatív elemzés során statisztikai elemzéseket végeztünk, összesen három játékos öt évre levetített teljesítményét vizsgáltuk meg különböző borításokon a nyert/vesztett mérkőzések arányában, az edzői kapcsolatok tükrében, amelynek eredményeit az eredeti kutatás tartalmazza. A kvalitatív elemzés részeként interjú és egy dokumentumelemzés készült Bondár Anna magyar válogatott teniszezővel, aki maga is a profizmus felé halad, így tud releváns véleményeket megfogalmazni az edző-játékos kapcsolatról.
A kutatás relevanciáját az adja, hogy az edző-sportoló kontaktust teniszben még nem vizsgálták meg ilyen formában, ezért is nyújthat hasznos elemzést teniszezőknek, edzőknek egyaránt a tanulmány. Emellett a kutatás bővíthető, hiszen más játékosokat is bele lehet vonni az elemzésbe a vizsgált sportolók mellett, így még több konzekvencia vonható le egy esetleges kibővített, jövőbeli kutatás során.

3. AZ EDZŐ-SPORTOLÓ HATÁS A PEDAGÓGIA VETÜLETÉBEN

Coubertin báró neve összefonódott a modern sport létrejöttével. Ő volt ugyanis az újkori olimpiák megalkotója, szülőatyja, aki emellett a sport nevelő hatásáról szóló véleményeket összegyűjtötte elődeitől és kortársaitól egyaránt. Ahogyan a könyve bevezető részében is írja: *„Miután a sport megköveteli a sportolótól az önfegyelmet, higgadtságot, megfigyelést (...) hatással van az értelem, jellem és lelkiismeret kialakulására. Ilyenformán az erkölcsi, és társadalmi tökéletesbülés egy tényezője.”* (Coubertin 1931:4 idézi Gombocz 2008:54.)
„A sikerhez nemcsak energia és kitartás kell, hanem éppúgy hidegvér, gyors, biztos látás, megfigyelés, meggondolás” (Coubertin 1931:68. idézi Gombocz 2008:54.) Hiába rendkívül tehetséges egy sportoló, aki fizikailag is alkalmas a kiugró sporteredmények elérése, ha mentálisan nem felkészült és hiányoznak olyan akaratbeli tényezők, amelyek szükségesek az adott sikerhez. Ennek kulcseleme lehet az edző-sportoló kapcsolat, amelyet már Coubertin is kiemel, megállapítva: *„ez adja az idősebbnek, ki a fiatalság testgyakorlataiban benne van, a módot, hogy acélozza ezt erkölcsileg is.”* (Coubertin, 1931:70. idézi Gombocz 2008:55.)
Ha magát a sportbeli nevelést vesszük alapul, akkor fontos azt is kiemelni, hogy a sportolással és a sporttevékenységekkel az egyén számára leginkább a tapasztalás terei terjeszkednek ki. Hiszen az által, hogy sportbeli tevékenységet kezd, részint egy új tevékenységet kezd el tanulni, részint pedig egy számára új szociális környezetbe cseppen bele. Magát az alkalmazkodást különösképpen jól segíti az adott sporttevékenység, hiszen a sport egyértelmű, meghatározott szabályokkal bír, így a büntetés és jutalmazás procedúrái is egyértelműek. Ezeket a szabályokat a versenyzőknek muszáj betartaniuk, hiszen a vétséget azt büntetik. Ezen szabályok betartása nélkül pedig nem lehet folytatni az adott sporttevékenységet.

3.1. Az edző- sportoló kapcsolat jellemzői

Az edző-sportoló kapcsolat éppúgy pedagógiai viszonyként említhető, mint egy tanár-diák viszony, mégis más elvek szerint működik ez a kontaktus. Vannak olyan különböző, az edző-sportoló kapcsolatot meghatározó tényezők, amelyek szerepet játszanak a működésben, ezek a következők (Gombocz 2008): - a sporttevékenység élteti

- kölcsönös addikción alapszik
- bármikor felmondható kapcsolat

Az edzők, mint mesterek olyan emberek, akiknek az életük során és az edzővé válásuk folyamán is fontos szerepet játszott a sport. Ebből következik az, hogy kifejezetten jó a szemük a tehetséges sportolók felfedezésében is, és ezek a tanítványok ilyenkor akár kedvezőbb bánásmódot is élvezhetnek. Amikor a gyerekek felszabadultan játszanak, olyankor mutatják meg igazából magukat. A neveléstudomány már régebb óta számon tartja ezt az igen nagy pedagógiai előnyt. Akár egy tornateremben vagy akár az udvaron más-más pedagógus-tanítvány viszonyok alakíthatók ki, mint egy osztályteremben a négy fal között. Minden pedagógus előtt ott a lehetőség, hogy megnyerje tanítványát, ez az edzők esetében pedig fokozottan is igaz.

3.2. De ki a jó edző?

A kérdést nehéz megválaszolni. Laikusok gyakran úgy értelmezik ezt a kérdést, hogy a jó sportolóból válnak a jó edzők is. Ez nagyon racionális koncepció, hiszen aki a sportban valamennyire járatos, az azonnal meg tud nevezni olyan egykori sportcsillagokat, akik edzőként is sikeresek lettek. Azonban látunk ellentétes példákat is, amikor egy egykor kiváló sportoló edzőként közel sem bizonyul olyan sikeresnek, mint játékosként. Az bizonyos, hogy aki sportolóként nagy tekintélyt szerzett a sportágában, az edzőként is egy ideig magával viheti ezt az egykor szerzett hírnevet. De ez annak nem jelenthet tartós sikereket, aki csupán az egykori, sportolóként szerzett értékeivel próbál érvényesülni. Tartós sikereket edzőként is csak az érhet el, aki folyamatosan színvonalas edzői munkát tud elérni és emellett folyamatosan helytáll az adott sportágban. A kérdés megválaszolásában a neveléstudomány sem tud nekünk választ adni, hiszen ennek eszközeivel sem található egyértelmű megoldás erre a kérdésre.

A sportpedagógia szerint többféle olyan modell létezik, amely sikeres és jó változat lehet. Ez azt jelenti, hogy nem csak sportáganként lehet jó más-más típusú edző, hanem akár korcsoportonként vagy éppen a sport űzésének színvonala alapján is (Gombocz 2008). Emellett abba is érdemes belegondolni, hogy egy versenyző számára egy edző lehet eredményes, ugyanakkor a másik játékos esetében eredménytelen ugyanaz a személy, és valaki, aki az egyik csapatnál sikert sikerre halmoz, egy másik csapatnál kudarcot vallhat. Sokak szerint az edzőképzésben való szelektálás a megoldás, vagyis ki kell szűrni különböző tesztek alapján, hogy ki alkalmas és ki nem alkalmas

pedagógiai aspektusból edzőnek. Azonban ez alapvetően téves vélekedés, hiszen a pedagógiai alkalmasságnak nincsenek olyan konkrét, meghatározott szegmensei, amelyekkel ki lehetne pontosan szűrni, hogy ki alkalmas és ki nem. A jelöltek is felkészültek ilyen téren és pontosan jól tudják, hogy egy esetleges alkalmassági vizsgán mely elbujtatható tulajdonságokat kell elrejteni, és melyeket szabad fölmutatni. Így az ilyen fajta alkalmassági tesztek közel sem nevezhetők relevánsnak. Az edzői személyiség megvizsgálásban a komplex kutatások értek el eredményeket. Itt ugyanis több szempont is tud érvényesülni, a szociológiai, pedagógiai és a pszichológiai perspektívák is egyaránt. A szerepvizsgálatok is sok esetben sikeresek lehetnek az edzői személyiség feltérképezésében, hiszen itt az egyes sportágakban rejlő pedagógiai hatékonyságot, és annak a valódi lehetőségeit is fel tudják tárni.

Vannak olyan követelmények is, amelyek - bár mérhetővé aligha tehetőek, így szelekció alapját nem képezhetik - elengedhetetlennek bizonyulnak abból az aspektusból, hogy milyen legyen az edző. Az első ilyen szegmens a szakmai felkészültség fontossága (Gombocz 2008). Úgy véljük, hogy ez evidens, hiszen a mesternek tudnia kell azt, hogy kit mennyire és hogyan terhelhet, illetve ismernie kell ez előtt sportága mozgásos, taktikai és stratégiai elemeit. Az edző nem érhet el sikereket, ha nem ismeri, hogy a mozgáskészségek hogyan épülnek egymásra, hogy ezeknek a kimunkálása és az azt követő stabilizálása milyen eszközökkel lehetséges. Így az edző-sportoló kapcsolatot nagyban meghatározza a szakmai tudás tényezője, ugyanis a játékos edzője szakmai tudásába vetett hitének elbizonytalanodása, megrendülése magával vonja a trénerhez fűződő viszony tényleges megromlását.

A szakmai felkészültség mellett érdemes néhány szót ejtenünk egy másik olyan területről, amelynek megléte szintén fontos egy sikeres edző repertoárjában, ez pedig a pedagógiai felkészültség. Ezen belül is talán fontosabb kiemelni a gyakorlati pedagógiai felkészültséget. A szakirodalom (Gombocz 2008) különféle képességeket sorol ide, ezek a képességek általánosak, amelyek a speciális tevékenységmezőben azonban sajátságos mechanizmust képviselnek, ezért is kell őket speciális pedagógiai képességeknek megnevezni. Ilyen képességek a megfigyelőképesség, a pedagógiai képzelet, a fantázia, emlékezet, tapintat, pedagógiai szervezőképesség vagy éppen a megszólíthatóság. Ezek a képességek azonban mind-mind egyaránt fejleszthetőek, korszerűsítésük a tanári vagy az edzői gyakorlat során zajlik leginkább.

A szakirodalom (Gombocz 2008, Cserháti 2007) ezek mellett fontos kritériumként említi egy edzőnél az erkölcsi követelményeket is. Azt leszögezhetjük, hogy egy edző nagy felelősséggel tartozik azokért a fiatalokért, akik vele dolgoznak, hiszen felelős életükért, egészségükért, testi-lelki épségükért egyaránt. Azonban van az edzőnek még egy fontos felelőssége, méghozzá magáért a nevelésért való felelősség. Nagy a jelentősége annak, hogy mennyire figyelünk oda tanítványunk személyiségének, testi-lelki fejlődésének a fontosságára, erre feltétlen szükséges időt fordítanunk, hiszen hiányában nagy károkat is okozhatunk.

A ténylegesen jó edző kérdése tehát igen képlékeny kérdéskör. Különböző játékosok esetében más edzőalternatíva lehet sikeres vagy esetleg sikertelen. Az idegen nyelvű tanulmányok még további készségeket és képességeket is kiemelnek. Többek között,

hogy az edző legyen elfogadó, legyen kíváncsi és legyen türelmes. Ezek mellett említik a jó kommunikációs készséget, a kreativitást, a rugalmasságot és a szervezési képességeket. Lényeges továbbá, hogy legyen lelkes és legyen egyfajta mentora is a tanítványainak. Fontos az, hogy a fiatal tálentumok kezdetben minden támogatást megkapjanak a trénerektől, ami elengedhetetlen a jövőre nézve és a későbbi önállósodás aspektusából is. Az edzők rendelkezzenek olyan kapcsolati körökkel, amelyek segítségével minél több versenyre tudják elvinni a gyerekeket és minél jobb edzéslehetőségeket tudnak biztosítani a tehetségek számára, biztosítva ezzel a fejlődésük egyenletes pályáját. A következő fejezetben tárgyalt interjúalanyom, Bondár Anna is olyan edzővel rendelkezett fiatal kora óta, hogy ezeken az esetleges akadályokon könnyebben át tudott lépni és lendülni, mivel minden támogatást és segítséget megkapott aktuális edzőjétől.

4. DOKUMENTUMELEMZÉS- A FELTÖREKVŐ FIATAL, BONDÁR ANNA ESETE

A teniszben is különböző életpályákkal találkozhatunk, éppúgy, mint más-más sportág játékosai esetében. Van, akinek könnyebb bekerülnie az élmezőnybe, illetve vannak olyan teniszezők, akiknek sokkal nehezebb út vezetett a profi pályafutásig. Egy biztos, mindenért keményen meg kell küzdeni, dolgozni, ha a legjobbak között szeretne szerepelni az adott sportoló. Nem elég a kiemelkedő kvalitás, ha nincs elég szorgalom, akarat, kitartás és elhivatottság a tehetség mögött, illetve ha nincsenek meg azok a lehetőségek, amiket az edző tud megteremteni játékosa számára. Jóval komplexebb azon teniszezők érvényesülése, akik nehéz körülmények között éltek, a család nem tudta kellően támogatni őket, bizonyos terheket levenni a vállukról.
Bondár Anna ilyen aspektusból szerencsés. A fiatal szeghalmi teniszező igazi sportcsalád tagja, az édesapja és édesanyja is testnevelő tanárként dolgoznak a helyi gimnáziumban. Ezáltal családja teljes támogatását megkapta, így neki elsődlegesen a fejlődésre kellett koncentrálnia, amely így folyamatossá és akadálymentessé vált az évek folyamán. Anna manapság egyike a magyar teniszsport tehetséges nemzedékének, akik pár év múlva akár a legnívósabb versenyeken is képviselhetik a magyar nemzetet. Az ő esete azért is specifikus, mert sportpályafutásának kezdete óta az édesapja volt az edzője, az édesanyja az erőnléti edzéseket vezényelte, a testvére, Sára pedig az ütőpartnere volt az edzéseken. Anna ezen aspektusokból is remek interjúalanynak bizonyult az általunk kutatott edző-sportoló kontaktus jellemzésére.
Anna életéről dokumentumelemzés és egy interjú készült. A tanulmány e része három fő szegmensre osztható:

4.1. Bondár Anna életpályája, eddigi lényeges sikerei
4.2. Dokumentumelemzés
4.3. Az interjú elemzése

4.1. Bondár Anna életpályája, eddigi lényeges sikerei

Bondár Anna 1997. május 27-én született Szeghalom városában. 4-5 éves korában már elkezdett a sportággal foglalkozni, a szülei szintén teniszeztek, így szinte beleszületett ebbe a sportba. Később, a további fejlődése érdekében az édesapja (aki a legmagasabb teniszedzői végzettséggel rendelkezik) edzéstervet készített neki.
Amikor Anna bekerült a válogatottba, a szövetség a külföldi tornák költségét átvállalta ugyan, de az étkeztetést, a szállást esetenként a szülőknek kellett továbbra is finanszírozniuk.
Idén Annának lehetősége nyílt több felnőtt versenyen is elindulni, így már sikerült az eredményességgel WTA-pontokat is gyűjtenie, ami alapján, 2014 végén a világ 653. legjobb teniszező nője. Idén Törökországban, Antalya-ban megnyert egy 10.000 dolláros versenyt, ezután pedig egy ugyanilyen összdíjazású tornán, Izraelben a harmadik helyet szerezte meg. Az idén megrendezett négy junior Grand Slam-tornából hárman játszott (Roland Garros, Wimbledon és US Open), ezek közül az év utolsó Grand Slam-jén, a US Openen sikerült bekerülni a legjobb 16 közé. Részt vett az Ifjúsági Olimpián is Nanjing-ban, Kínában.

4.2. Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés során igyekeztünk olyan dokumentumokat átvizsgálni, elemezni, ahol Anna vagy az Annával kapcsolatos események, történések fellelhetőek. Bondár Anna neve több mint százszor szerepel az interneten, ezen belül leginkább a különböző sportoldalakon (huntennis.hu, nemzetisport.hu), ahol általában a fiatal teniszező eredményeit írják meg az újságírók. A youtube.com videó megosztó portálon már láthatunk különböző teniszmeccseket is Anna szereplésével. Emellett a Békés megyei oldal, a beol.hu is többször foglalkozik Anna sikereivel. Vele készült interjúból és riportból is kevesebb található, azonban a huntennis.hu minden friss eredményről és eseményről beszámol, ami a magyar férfi és női teniszezőkkel kapcsolatos, így Anna friss eredményeiről is.
Az általunk kutatott edző-sportoló viszony szintén megjelenik Annával kapcsolatban is a dokumentumokban. Amikor Anna életében eljött az edzőváltás és a klubváltás ideje, így elvált Bondár Imrétől, gyerekkori edzőjétől, evidens volt, hogy erről az édesapját is megkérdezzék. Bondár Imre elmondta, hogy Anna a fejlődése érdekében Budapestre költözik, ahol az MTK igazolt teniszjátékosa lesz. Új edzője pedig Barátosi Levente, aki korábban Babos Tímea és Szávay Ágnes edzője is volt. A fiatal teniszező édesapja elmondta, hogy nehéz volt az elválás, de mindketten belátták, hogy a teniszező fejlődése érdekében ez lesz a legjobb megoldás. Bondár Imre elmondta, hogy az edzőváltástól eltekintve Anna mellett marad továbbra is, segíti őt, amiben csak szükséges. Ha a lány hazatér szülővárosába, akkor pedig ugyanúgy edzenek majd, mint ahogyan ezt az edzőváltás előtt is tették.

4.3. Az interjú elemzése

Anna válaszaiból sok hasznos információt ki lehet olvasni az edző-játékos hatás esszenciális működéséről. A fiatal versenyzőnek gyermekkorától kezdve az édesapja, Bondár Imre volt az edzője egészen 2014 végéig. Az ilyenfajta családi kooperáció nem ismeretlen a profik mezőnyében sem, a nőknél a Williams-testvérek esete, a férfi mezőnyben pedig a Rafael Nadal- Toni Nadal kontaktus a legismertebb ezen aspektusból. Nadal esetében gyermekkorától kezdve eddig csak Toni Nadal volt a játékos edzője, akármilyen nehézség is adódott a sportpályafutása alatt, a kapcsolat nem szakadt meg, ezért is nagyon értékes ez a pedagógiai-edzői kötelék a sportágon belül.[213] Anna arra a kérdésre, hogy milyen volt az édesapjával a munka, rendkívül őszintén válaszolt: *„Nagyon sokat köszönhetek neki, úgyszintén az anyukámnak is, aki a kondi edzéseimet tartotta. Nem utolsó sorban nővéremnek is, aki az edzőpartnerem volt. Nagyon jó volt az édesapámmal dolgozni, ha még ritkán előfordultak kisebb viták is. Nagyon hálás lehetek neki, hogy ideáig eljutottam."* Ahogyan Anna válasza mutatja, ugyan voltak kisebb veszekedések a kettejük kapcsolata során, mégis nagyon sokat köszönhet édesapjának és az édesanyjának is, akik mindent megtettek annak érdekében, hogy a lehető legtöbbet fejlődhessen. A kettejük kontaktusának vége egy teljesen új faktor lett a fiatal sportoló pályafutásában, mert ez által egy új közeget, egy esetleges új edzésmódszert kellett megszoknia, de a saját fejlődése érdekében szükség volt a továbblépésre és ezzel mindkét fél egyetértett. Az edző szerepéről, fontosságáról ő is úgy vélekedik, hogy rendkívül fontos funkciót töltenek be egy játékos életében, leginkább már magasabb szinten, ahol magára az adott teniszmérkőzésre felkészülés részének tekinthetőek az edző meglátásai, észrevételei: *„Nagyon fontosnak tartom az edzői szerepet, pláne már egy kicsit magasabb szinten, ahol az edzők már sokat tapasztaltak és ezáltal tudnak segíteni abban, hogy milyen hibákba ne essek bele. A pálya mellől jobban látják a dolgokat, mint maguk a játékosok stresszhelyzetben belülről. Ilyenkor mindig érdemes megfogadni a tanácsaikat."* Anna kiemelt faktorként említette a stresszhelyzetet, utalván arra, hogy ilyenkor a játékosok nem képesek teljesen koncentráltan versenyezni, hiszen a stressz más és más befolyással bírhat a mérkőzések folyamán a játékosokra.

Az eredményesség szempontjából az a véleménye, hogy kell egy olyan tréner, aki pontosan és határozottan, technikai és taktikai szempontból is összerakja a játékelemeket, amelyeket a játékossal megbeszélve a legerősebb koncepciót tudják létrehozni az eredményesség érdekében. Arra a kérdésre, hogy milyennek képzeli el az eredményes edző-játékos kapcsolatot, az interjúalany bizalmat nevezte meg kulcsként. Valóban, ha egy játékos nem bízik a saját edzőjének meglátásaiban, tanácsaiban, akkor tulajdonképpen értelmetlenné válik a kooperáció közöttük. Ezt a teniszező is kiemelte és elmondta, hogy nem is tudna olyan edzővel együtt dolgozni, akiben nem bízik meg. Érdekes kérdés volt, hogy Anna tudna-e olyan edzővel együttműködni, aki annyira eredmény centrikus, hogy akár agyonhajszolná őt a közös cél elérése érdekében. Úgy

[213] A kutatás most nem közölt része foglalkozik a profi játékosok személyes vallomásaival, részletesen

gondolja, hogy nála ez nem működhetne, mivel akkor elvesztené magának a játéknak az élvezetét, azt a munkát, feladatot, amit csinál: *„Én személy szerint nem tudnék olyan edzővel dolgozni, aki képes akár agyonhajszolni, mert így nem tudnám élvezni a sportot, ha kényszerítenének valamire. Fontos az is, hogy a játékos mindig friss és fitt maradjon, mert kimerülten nem lehet jól teljesíteni."*

A teniszvilág elitjében sokféle edzésmódszerre találhatunk példát, ezek a különböző szisztémák más-más profitabilitással bírnak. A kérdés nyitott, hogy melyik a jó módszer, más-más játékosnál más-más metódus lehet az eredményes.

Anna szerint is szinte lehetetlen anyagi támogatás nélkül messzire jutni ebben a sportágban. Az utazásokat, a felszerelést, a versenyeket valamiből finanszírozni kell és kezdetben, támogató hiányában csak önerőből lehet megoldani ezeket a problémákat, amiket nem minden szülő engedhet meg magának. Sok játékosnál ez adja a megálljt a teniszpályafutásban is, hogy nincs megfelelő anyagi fedezet az említett költségek folyósítására. A tehetségek eltűnésének, a sportágból való kiválásának is ez lehet az egyik fő oka.

Az edzői példakép kérdésénél Rafael Nadal és Toni Nadal kapcsolatát emelte ki, akikre felnéz abból az aspektusból, hogy folyamatosan kitartanak egymás mellett és együtt élik meg a sikereket, kudarcokat: *„Edzői példaképem konkrétan nincs, de nagyon nagy tiszteletben tartom Rafael Nadal es nagybátyja, Toni Nadal munkáját, hiszen a kezdetek kezdete óta együtt dolgoznak és együtt jutottak fel a csúcsra. Serena és Venus Williams is hasonló eset, akiknek édesapjuk volt az edzője nagyon hosszú ideig és ők is rendkívül nagy eredményeket értek el. Magyarországon Babos Tímea volt ilyen helyzetben, akinek szintén az édesapja volt az edzője egészen 18-19 éves koráig."*

Utolsó kérdésként fogalmazódott meg, hogy mik a jövőbeli elképzelései a sportágban, mit szeretne igazán elérni. Más válasz nem is érkezhetett volna, minthogy profi játékos szeretne lenni. Többször kiemeltük, hogy Bondár Anna az egyik legnagyobb tehetsége a magyar teniszsportnak, így minden esélye megvan arra, hogy valóban beteljesítse álmait és hamarosan a profik mezőnyében tartsák őt számon. Az idei eredményei is csak a bizakodásra adnak okot, ha mindig tesz hozzá ezekhez az eredményekhez és fejlődése továbbra is ilyen ütemben halad, akkor hamarosan elérheti a kitűzött célját.

Ha egy más, hasonló fiatalt veszünk alapul, aki szintén szeretne hasonló pályát bejárni, mint Anna, akkor szükséges az is, hogy olyan edző kezébe kerüljön az adott fiatal versenyző, aki rendelkezik az előző fejezetben tárgyalt edzői készségekkel és képességekkel. Ezek hiányában sokkal nehezebb az érvényesülés és a fejlődés. A legjobb megoldások a teniszakadémiák lennének, mint ahogyan azt a külföldi példa is alátámasztja. Nick Bollettieri teniszakadémiáján például számos egykori és mai világsztár fejlődött profi játékossá az évek folyamán, az ottani körülmények irigylésre méltóak és példaként szolgálhatnak bármelyik nemzet számára. Egy fiatal, nagy kvalitással rendelkező játékos számára a teniszakadémiai élet lenne a legideálisabb fejlődési színtér, ahol a folyamatos edzések, fejlesztések mellett az oktatásra is nagy szerep hárul, fő koncepciójuk az emberré nevelés. Manapság kevés az ilyen teniszakadémia, a Nick Bollettieri-féle akadémiához hasonló pedig még kevesebb. Ha a labdarúgó akadémiák mintájára hazánkban több tenisz akadémia is létesülne, akkor

minden bizonnyal még több tehetség tudna érvényesülni és fejlődni a tenisz sportban is. Sajnos - ahogyan Anna is nyilatkozta - bizonyos tőke nélkül ebben a sportban nem lehet továbblépni és az akadémiák egy bizonyos anyagi részt levennének a szülők válláról, amivel egyre több tehetséges fiatal pályafutása indulhatna meg.

5. ÖSSZEGZÉS- A TAPASZTALT KONZEKVENCIÁK LEVONÁSA

A tanulmány megírása előtt voltak előzetes felvetéseink az edző-játékos hatás működéséről a tenisz sportágban, azonban ezeket a koncepciókat csak maga a kutatás tudta elbizonytalanítani vagy megerősíteni.
A témában írt szakirodalom áttekintése mellett igyekeztünk egy olyan teniszezővel interjút készíteni, aki maga is teniszjátékos, ezáltal belülről látja az egész edző-sportoló működést, így saját tapasztalatokat tud megosztani a kérdésben. Bondár Anna remek alanynak bizonyult, hiszen maga is feltörekvő, tehetséges fiatal játékos, aki halad a profizmus felé. Anna válaszaiból is nagyon sok hasznos információ szűrhető ki, saját maga is nagyon fontosnak tartja az edzői kapcsolatot, az edzői hatást. A dokumentumelemzés során Annáról kerestünk az interneten fellelhető információkat, amely segítségével az interjú adatait igyekeztünk objektívabbá tenni.
Úgy véljük, hogy mindezen tények, eredmények ismeretében ki lehet jelenteni, hogy az edző-sportoló hatás működésének fontossága elengedhetetlen a játékosok életében, hogy az edzők nagyon nagy hatással bírhatnak egy-egy játékos életére, eredményeire, akár egész pályafutására.

HIVATKOZÁSOK

Cserháti L. (2007): *Edzők etikai kódexe*. Magyar Edzők Társasága, Budapest
Cserháti L. (2007): Edzők Etikai Kódexe. Paletta Press Kft., Budakeszi
Gombocz J. (2008): Sport és nevelés. Magyar Edző 3., 34-36. old.
Gombocz János (2007): *Változatok a pedagógiára: a nevelés "műkedvelőinek" - művelőinek, kedvelőinek / Gombocz János, Trencsényi László*. Okker, Budapest
Gombocz János (2008): *Sportolók nevelése, a pedagógiai és a sportpedagógiai alapkérdései.* NUPI, Budapest
Gombocz János (2010): *Sport és nevelés. Balaton Akadémiai Kiadó*, Keszthely
Nick Bollettieri (2010): *A tenisz nagykönyve*, Ekren Kiadó, Budapest
Rafael Nadal és John Carlin (2012*): Rafa, az én történetem.* Zeta Westwood Kft, Budapest
René Stauffer (2011): *A Roger Federer story*. H.C.L. Ipari és Innovációs Kft.

TOVÁBBI HIVATKOZÁSOK

1. http://hir6.hu/cikk/80697/anna_es_sara_szeghalombol_elindultak_a_teniszuton (letöltve 2014.12.30.)
2. http://hosszabbitas.hu/tenisz/salakblog/federer-mint-ujkoraban (letöltve 2014.12.21.)
3. http://hu.euronews.com/2013/12/28/federer-edberggel-keszul (letöltve 2014.12.23.)
4. http://hu.wikipedia.org/wiki/Andy_Murray (letöltve 2014.12.19)
5. http://hu.wikipedia.org/wiki/Rafael_Nadal (letöltve 2014.12.19.)
6. http://hu.wikipedia.org/wiki/Roger_Federer (letöltve 2014.12.19.)
7. http://rogerfederer.lapunk.hu (letöltve 2014.12.22.)
8. http://rogerfederer.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=749525 (letöltve 2014.12.23.)
9. http://sport.hir24.hu/tenisz/2011/08/30/nadal-ma-mar-visszaszol-edzojenek(letöltve 2014.12.19.)
10. http://sport.hir24.hu/tenisz/2013/10/13/szakitott-edzojevel-federer (letöltve 2014.12.22.)
11. http://sportgeza.hu/tenisz/blog/2013/07/09/lendl-murray/Murray (letöltve 2014.12.20)
12. http://sportgeza.hu/tenisz/blog/2013/12/27/edberg_lett_federer_edzoje (letöltve 2014. 12.15.)
13. http://sportgeza.hu/tenisz/blog/2014/03/19/andy_murray_es_ivan_lendl_ket_ev_utan_szakitott (letöltve 2014.12.18.)
14. http://sportrajongo.hu/?/a/cikk/id/lendl_szerint_miatta_szakitottak_murreyvel_250814 (letöltve 2014.12.22.)
15. http://teniszpaletta.hu/page/a-teniszedzo (letöltve 2014.12.6.)
16. http://www.atpworldtour.com/Rankings/Singles.aspx (letöltve 2014.12.17.)
17. http://www.bet365.com/news/hu/betting/tenisz/edberg-segiti-federert (letöltve 2014.12.15.)
18. http://www.hatharom.com/2013/08/16/az-elso-akadalyt-sem-elte-tul-a-sarapova-connors-parkapcsolat (2014.12.19.)
19. http://www.hatharom.com/2014/01/13/roger-federer-uj-ev-uj-edzo-uj-lendulet (letöltve 2014.12.23.)
20. http://www.itftennis.com/juniors/players/player/profile.aspx?playerid=100168186 (letöltve 2014.12.21.)
21. http://www.nemzetisport.hu/tenisz/tenisz-federer-szakitott-edzojevel-paul-annacone-nal-2287297 (letöltve 2014.12.15.)
22. http://www.nemzetisport.hu/tenisz/tenisz-harom-trofea-utan-murray-szakitott-lendllel-2323071 (letöltve 2014.12.22.)
23. http://www.origo.hu/sport/tenisz/20141010-interju-babos-timea-teniszezovel.html (letöltve 2014. 11.27.)

24. http://www.profiboksz.hu/sztorik/az-edzoi-munka-az-edzo-es-versenyzo-kapcsolata (letöltve 2014.12.6.)
25. http://www.slideshare.net/reveszlaszlo/az-edz-sportol-kapcsolat-jellemz-jegyei (letöltve 2014.12.5)
26. http://www.szon.hu/komolyan-kell-venni-a-felnotte-valast-2/1874644 (letöltve 2014.11.20.)
27. http://www.teniszeredmenyek.net/atp/andy-murray (letöltve 2014.12.28.)
28. http://www.teniszeredmenyek.net/atp/rafael-nadal (letöltve 2014.12.28.)
29. http://www.teniszeredmenyek.net/atp/roger-federer (letöltve 2014.12.28.)
30. http://www.utanpotlassport.hu/2014/01/10/bondar-anna-babos-es-szavai-nyomdokain (letöltve 2014.11.20.)
31. http://zanza.tv/testneveles-es-sport/sport-pszichologiaja/az-edzo-sportolo-kapcsolat (letöltve 2014.12.6)
32. https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTFWCtF3ZBxke6f9mvKovK2TcVV---f0ZyA5PnMPNtZk5vcU9KiPQ (letöltve 2014.12.31.)
33. http://news.bbcimg.co.uk/media/images/68384000/jpg/_68384005_018423304-1.jpg (letöltve 2014.12.31.)
34. http://news.bbcimg.co.uk/media/images/68384000/jpg/_68384005_018423304-1.jpg (letöltve 2014.12.31)
35. http://lajk.hu/wp-content/uploads/2014/08/roger-federer.jpg (letöltve 2014.12.31.)
36. https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSjHaj8mz373GVCLBr41jNjePEOzd1WsE2n-kIrOn3cjRXhH1GXcQ (letöltve 2014.12.31.)
37. http://www.humancapitalreview.org/content/default.asp?Article_ID=826 (letöltve 2015. 07.15.)
38. http://www.people.vcu.edu/~albest/EDGE/Session4.pdf

ABSTRACT

The aim of the wrote the paper that the paper get answer about the research' question that really important in the individual sport, this occasion in the tennis sport the coach's magnitude, what with influence are the coach and the player's cooperation, the sportmen how lives the common operation and if happen an coach turnout, this demonstrable the player's efficiency.

The paper has five member. In the first side the initation. The second side of the paper we wrote the research's aims and methods. In the third side we coach-player influence get into under the analyse with pedagogic bibliography. Here we leaned on János Gombocz's and László Cserháti's bibliography's books. In the fourth side we did the document analysis and interview about Anna Bondar. In the last, fifth side we can found the summation, where we put two and two together.

The research's question was the coach-player influence's operation what is influence for the player's life, really important the coach's existence an the individual sport. And what set off in the player an coach turnout.

The research method was qualitative and quantitative research because with the qualitative method happened the bibliography analyse and the document analyse, what it made about Anna Bondar's life. The quantitative research was the statistics induction, but these results didnt fit for this paper. We elaborationed the professional sportmen's personal statements in the primeval research.

The analyse and the researches help we that we can we put two and two together that the coach's function give a big influence for the player in the tennis, if supervene an coach turnout this cause positive and negative influences for the player's efficiency.

Rábai Dávid
mesterszakos hallgató
Debreceni Egyetem
david.rabai@gmail.hu

Szűcs Tímea

A ZENEI NEVELÉS INTÉZMÉNYRENDSZERE ÉS HELYZETE MAGYARORSZÁGON

THE STATUS AND INSTITUTIONAL FRAMEWORK OF MUSIC EDUCATION IN HUNGARY

ABSZTRAKT

Számos hazai és nemzetközi kutatás által bizonyított tény, hogy a zenetanulás jótékony hatással van más készségeink és képességeink fejlődésére is, amelyek a zenetanulás ún. transzferhatásaiként jelentkeznek (Nisbet 1991, Janurik 2010), emiatt befolyásolhatják a tanulóknak nemcsak a jelenét, hanem a jövőjüket is. Ezért fontosnak tartjuk bemutatni, hogyan alakult át az alapfokú zenei képzés hazánkban.
A kutatás célja, hogy megvizsgáljuk a magyarországi művészetoktatás változásainak irányait és feltárjuk a változások mögött meghúzódó okokat. A kutatás során kvantitatív módszert alkalmaztunk, a statisztikák felhasználásával számadatok segítségével meghatároztuk a változások irányát. Az adatsorok elemzése mellett fontosnak tartottuk azoknak a háttértényezőknek a megtalálását, amelyek magyarázatot adnak a megfigyelt változásokra. Ezeknek a fő tendenciáit foglaljuk össze a tanulmányban.
Véleményünk szerint a zeneoktatási intézmények számos olyan értéket és rejtett tantervet (v.ö. Szabó 1988) közvetítenek a gyermekek számára, aminek a hatása egész életüket meghatározó, alakító tényezőként érvényesül.
A tanulmány célja, hogy megmutassa, napjainkban milyen lehetőségeket nyújt a köznevelés a zenetanulásra. Magyarországon általános- és szakirányú zenei képzés is folyik. Az általános képzés intézményeihez tartoznak az általános iskolák, a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakiskolák. A szakirányú zenei képzés intézményrendszerét a zeneiskolák, az alap- és középfokú művészeti iskolák és a zeneművészeti szakközépiskolák adják.
Az intézményrendszer bemutatása után megvizsgáltuk az alapfokú művészeti iskolák területi elhelyezkedését megyénként, az iskolák működési rendjét, a törvényi szabályozásokat, az ellenőrzési feladatokat és szerveket. Foglalkoztunk az intézménytípus pozíciójának változásával, feltártuk ennek okait és következményeit.

1. A ZENEI KÉPZÉS HELYE AZ ISKOLARENDSZERBEN

Magyarországon már nagyon fiatal korban lehetőség nyílik a gyermekek zenei fejlesztésére: nem intézményi szinten, de működik a babamuzsika[1]. Az óvodákban (ISCED 0) képzett pedagógusok részesítik zenei fejlesztésben a gyermekeket, ami nemzetközi viszonylatban is különleges. A gyermekek mondókákkal, gyermekdalokkal ismerkedhetnek meg, miközben egyszerű mozgásokat, játékokat végeznek a verselés és éneklés közben. Nagyon fontos a zenei nevelés kisgyermekkorban, hiszen talán ezen a fokon érvényesülnek leginkább a Kodály-i elképzelések.
Az általános iskolákban minden gyermeknek van ének-zene órája. Az új kerettanterv (2013) előírásai szerint alsó tagozaton (ISCED 1) felmenő rendszerben heti két ének-zene óra van, a korábbi heti egy óra helyett. A felső tagozaton (ISCED 2) heti egy órában tanulnak ének-zenét a gyermekek.
A korábbi ének-zenei általános iskolák ma már csak emelt szintű zenei képzést kínálhatnak a növendékeiknek. A törvény heti három-négy ének-zene órát és két óra énekkart ír elő a tantervekben (A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei).

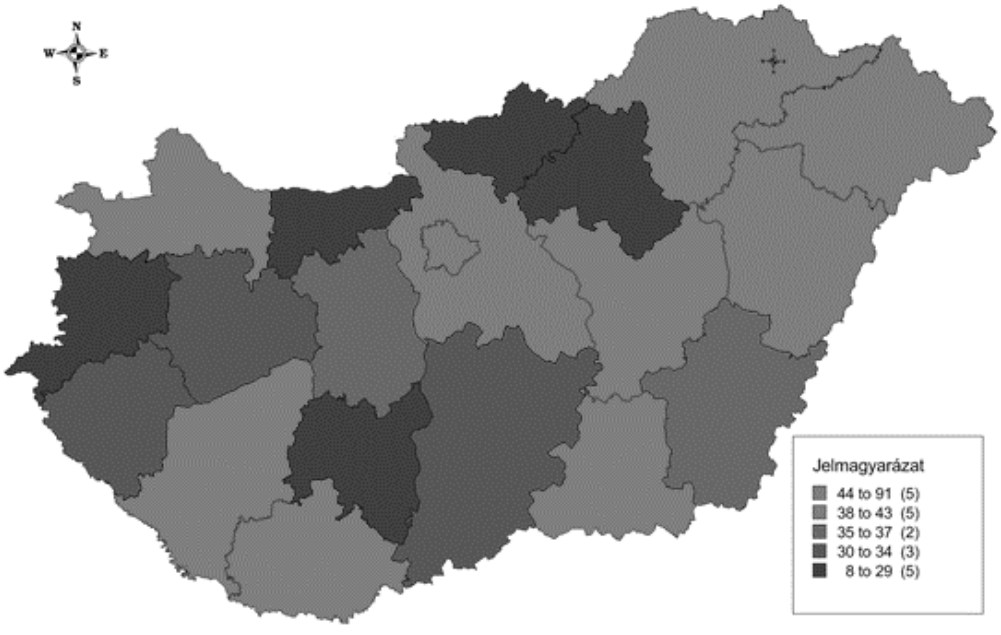
Játékos zenei foglakozás 3 év alatti gyermekekkel és szüleikkel közösen.
A középfokú oktatásban (ISCED 3) gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzést különböztetünk meg. A 2013-as kerettanterv szerint a gimnáziumi osztályokban az első két évben heti egy ének-zene óra van. A következő két évben választhatnak ének-zene, rajz- és vizuális kultúra valamint művészettörténet közül, amelyet felmenő rendszerben már nem heti egy, hanem heti két órában tanulnak a diákok. A szakközépiskolában egy évig tanulnak heti egy órában ének-zenét a fiatalok. A szakiskolában nincsen énekóra.
Az alapfokú művészeti iskolákban (6-22 év) több képzési ág közül választhatnak az érdeklődő gyermekek, fiatalok: Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág és Zeneművészeti ág. A 2012. évi CXXIV. törvény alapfeladatként határozza meg a köznevelés részeként az alapfokú művészetoktatást, ezért az intézmény elnevezése is változott: alapfokú művészetoktatási intézmény helyett alapfokú művészeti iskola a meghatározása. Ha csak zenei oktatás folyik az intézményben, akkor használhatják a zeneiskola megnevezést is az intézmények, ha a zeneoktatás mellett más művészeti ágakat is oktatnak, akkor kizárólag alapfokú művészeti iskolának (AMI) lehet nevezni (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet). Fenntartó szerint állami, alapítványi, egyházi és magánintézmények léteznek, de mindet alapfokú művészeti iskolának nevezik. Lehet klasszikus zenét, népzenét, jazz-zenét és elektroakusztikus zenét tanulni. A fokozódó igényeknek megfelelően állami intézményekben is van lehetőség nem klasszikus zene tanulására. A táncművészeti ágban balett, néptánc, társastánc, moderntánc és kortárstánc tanulható. A képző- és iparművészeti ágban a harmadik évfolyam végéig a képzőművészeti tanszakon lehet tanulni, utána többféle terület közül választhatnak a diákok: grafika és festészet, fém-

és zománcművészet, textil- és bőrműves, környezet- és kézműves kultúra valamint fotó és film tanszak (Oktatási évkönyv 2013-2014).
Középfokú zenetanulás a zeneművészeti szakközépiskolában folyó speciális képzésben lehetséges. A közismereti tantárgyak mellett egyéni hangszeres- és csoportos zenei órákon (pl. szolfézs, zeneelmélet, kórus) vesznek részt a diákok. A tanulmányaik végén érettségi vizsgát és szakmai záróvizsgát tehetnek az itt tanuló fiatalok.

2. AZ ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLÁK ELHELYEZKEDÉSE ÉS MŰKÖDÉSE MAGYARORSZÁGON

A zeneoktatás intézményrendszerének bemutatása után kiemelten az alapfokú művészeti iskolákra fókuszáltunk. A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (MZMSZ 2015) honlapján megtalálhatók a hazai alapfokú művészeti iskolák. Az alábbi ábrán jól látható, hogy az intézmények legnagyobb számban a Közép-magyarországi régiót kivéve a keleti országhatár mentén Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében találhatók.

1. ábra: Az alapfokú művészeti iskolák száma megyénként 2015. (db)



Forrás: MZMSZ 2015, saját szerk.

Magyarországon az alapfokú művészetoktatásban a hangsúly a képesség- és személyiségfejlesztésen van. A tananyag eszköz ahhoz, hogy fejlődjön a tanulók értelmi-, érzelmi- és kifejezőképessége. A fejlesztést és az ismeretgazdagítást a személyiségformálás eszközeként kezeli. Fejleszti az együttműködés képességét, a társas és érzelmi intelligenciát egyaránt. „*Az alapfokú művészeti oktatás – nevelés a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok csökkentését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást segíti elő*" (NEFMI 2010). Rendkívül fontos a társadalom igényeihez való igazodás, valamint a szakmai tapasztalatok alapján történő újítás, fejlesztés. A 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet jelentős módosítására került sor a 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelettel, melynek célja a tartalmi fejlesztés, a tananyag és a követelmények korszerűsítése volt.

Az intézmény feladata az is, hogy fejlessze a művészi képességet, tehetségfejlesztést végezzen és felkészítse a tanulókat a szakirányú továbbtanulásra (Lebanov 2014). A szakirányú továbbtanulás a tanulói létszám 3-5%-ra jellemző (Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége 2013).

Három szakaszra oszthatók az alapfokú zenei tanulmányok: előképző, alapfok és továbbképző. A továbbképző feltétele az alapvizsga szolfézsból és hangszerből egyaránt. A továbbképző elvégzése után művészeti záróvizsgát tehet a diák, de ez már nem kötelező és nem jelent felvételt a felsőoktatásba.

A zenetanulás hetente több (2-3) alkalommal jelent elfoglaltságot a diákoknak. Ezek a tantárgyak heti 2 óra szolfézst, 2 hangszeres órát és 2 óra zenekart jelentenek. Az alapvizsga után zeneirodalom, énekkar és szolfézs választható heti 2 órában a hangszeres óra és zenekar mellé. A 3. évben dől el a gyermek teljesítménye alapján, hogy „A" vagy „B" tagozaton tanulhat-e. A „B" tagozatos tanulók zenei pályára történő felkészítése már ekkor megkezdődik (1300 tanulóból kb. 300 B tagozatos).

A kötelező programok száma változó annak függvényében, hogy „A" vagy „B" tagozatos a diák. Az „A" tagozatos tanulóknak félévkor hangverseny, év végén hangverseny és vizsga is kötelező. A „B" tagozatos diákoknak három meghallgatás van egy évben. A nem kötelező programok a non-formális és informális tanulás széles tárházát kínálják az alapfokú művészetoktatási intézményekben, pl.: tanárok bérletes hangversenye, alapítványi hangverseny, zenekari fellépés, opera-hangversenylátogatás, hangszerismertető hangverseny az általános iskolákban, ünnepek alkalmával óvodákban, idősek otthonában lépnek fel a gyermekek, nyáron néprajzi tábor stb..

Az intézmény múltja jelentősen befolyásolja az intézményhez kapcsolódó élményeket, mivel a nagy múlttal rendelkező intézményeknek már kialakultak olyan sokszínű hagyományaik, szokásrendszereik, amelyek vonzóvá tehetik az intézményt az új növendékek számára (Pusztai 2002). A művészeti tanulmányok folytatása nem kötelező, és csak térítési díj fizetésével vehető igénybe. Ha egy tanuló több művészeti ág képzésében vesz részt, nyilatkoznia kell arról, hogy melyik képzést szeretné térítési díj és melyiket tandíj[2] ellenében igénybe venni (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet).

2. A tanulók csak egy művészeti ágban fizethetnek térítési díjat (mérsékeltebb összeg), ha egy másik művészeti ágban is szeretne tanulni a gyermek, akkor ott már tandíjat kell fizetni.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a testi, érzékszervi, enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékos és az autista tanulók számára ingyenes az alapfokú művészeti oktatás (Nkt. 16.§).

Komoly kihívást jelent a művészetoktatás számára a 2013/2014-es tanévtől az általános iskolákban bevezetésre került 16 óráig tartó oktatás, mivel a művészeti iskolákban délután vannak a foglalkozások.

3. TANULÁSI FORMÁK A ZENEI NEVELÉSBEN

A zenei tanulás mindhárom tanulási formában megfigyelhető: a formális, non-formális és informális tanulási területen egyaránt. Formális képzés „minden olyan képzés (...), ami intézményes keretek között végzettséget ad" (Csoma 2002a). A formális tanulás terén mind az általános- és középiskolákban mind az alapfokú művészeti iskolák törvényileg meghatározott rend szerint végzik a munkájukat. Ennek megfelelően az általános- és középiskolákban a kerettantervek (51/2012) alapján elkészített helyi tantervekben meghatározott témakörök mentén haladnak a tananyagban. Az alapfokú művészeti iskolák pedig az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja által előírt rendben végzik a munkájukat. Emellett mindhárom intézménytípusban elkészítik az éves munkatervet, amelyben szerepelnek az időpontok, a tevékenységek és a felelősök.

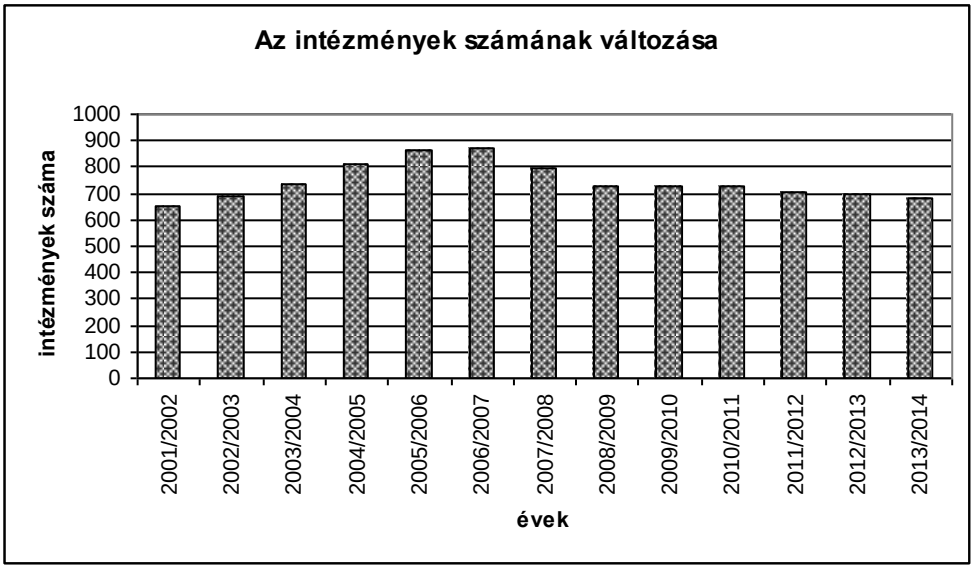
Nem formális oktatás „minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg" (Csoma 2002b). A non-formális tanulás lehetőségeit elsődlegesen az iskolákban vagy azokon kívül működő amatőr csoportok (zenekar, énekkar) szintjén találhatjuk meg. Itt még szervezett formában, de önkéntes alapon, szabadon választva tanulhatnak többet fiatalok az általuk választott területről.

Az informális tanulás egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy például zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat, hangversenyeket, bemutatókat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak (Juhász – Forray 2008). Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, de amely során mégis sok olyan ismeretekhez juthatunk, amelyek akár a munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják. Az általános- és középiskolákban is lehetőség nyílik arra, hogy ifjúsági hangversenyeken vagy az iskolában működő amatőr csoportok előadásain tanuljanak a gyermekek. Az alapfokú művészeti iskolákban, a zene eszközeivel történő tanulásban is számtalan lehetőség adódik az informális tanulásra a növendékhangversenyek, a koncertek és programok során.

4. A ZENEOKTATÁS POZÍCIÓJÁNAK VÁLTOZÁSA AZ ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLÁKBAN

Az elemzés során megvizsgáltuk az intézmények számának és fenntartóinak módosulását, az intézménytípusok arányának átalakulását, a tanulók összlétszámának és arányának változását az egyes művészeti ágak között illetve az egyes művészeti ágakon belül, valamint a zenei képzésen belül megjelenő új tanszakok arányának alakulását. Az adatsorok elemzésének folyamán fontos azoknak a háttértényezőknek a megtalálása is, amelyek magyarázatot adnak a megfigyelt változásokra.
Az intézmények számának kapcsán a 2. ábrán láthatjuk, hogy az alapfokú művészeti iskolák száma a 2001-2002-es tanévtől 2006-2007-es tanévig nő, majd jelentős csökkenésnek (kb. 10%) indul, és ezután lassú ütemben tovább folytatódik a csökkenés.

2. ábra Az intézmények számának változása 2014 (db)



Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2014, saját szerk.

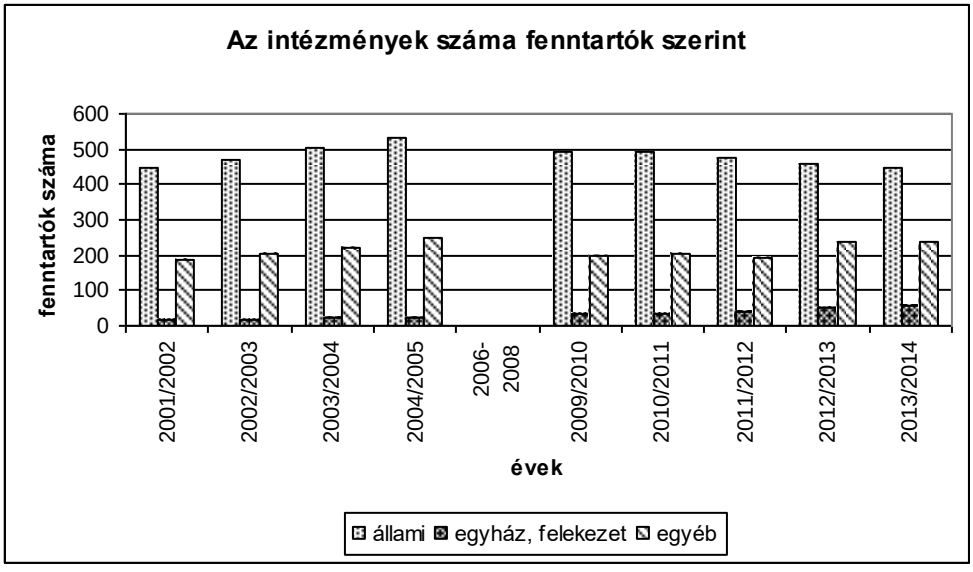
A változások okát keresve az intézmények számának növekedése mögött egyaránt találunk törvényi-, gazdasági- és társadalmi okokat. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy elsősorban a más művészeti ágakat is oktató iskolák és az önálló művészeti iskolák számának növekedése jellemző. Ennek oka az 1990-es években kezdődött folyamat (11/1994. MKM rendelet, 27/1998-as rendelet, 1/1998 OM rendelet), amely kedvező normatív finanszírozást nyújtott a csoportos művészeti oktatás számára. Az új törvény adta lehetőséget hamar felismerték az iskolaigazgatók és a művelődési házak vezetői, hogy újabb forrásokra tehettek szert a szakköreik és művészeti csoportjaik számára az alapfokú művészetoktatási intézmények alapításával (Homorné 2009).

Jelentős változás történt a városi és falusi művészeti iskolák arányában is, a falusi iskolák javára. A falvakban elindult a városiasodás folyamata, ami minőségi változást jelent a település életében. Ezt az elgondolást erősíti a kulturális élet infrastruktúrájának fellendítése, aminek egyik lehetősége az önálló alapfokú művészetoktatási intézmények létrehozása. Ezzel párhuzamosan a közművelődési intézmények nehezebb anyagi helyzetbe kerültek, ezért a profitot nem hozó tevékenységeket igyekeztek kiszorítani az intézményből. Így kerültek a bevételt nem termelő különböző művészeti csoportok az önálló alapfokú művészetoktatási intézményekhez. Ezzel még tovább emelkedett az új intézménytípus értékközvetítő, művészeti értékeket képviselő szerepe.

Az intézmények számának csökkenése egyrészt az anyagi nehézségekre, másrészt a nem megfelelő minőségre vezethető vissza. 2003 óta nem emelkedett a zeneoktatásra szánt normatíva, így a hiányzó összeget a fenntartónak kell előteremteni. Ilyen körülmények között sok helyen elindult egy visszarendeződés, melynek során az alapfokú művészeti iskolákat összevonták az általános iskolákkal, közös igazgatás alá kerültek, és többcélú intézménnyé alakultak. Például Veszprém megyében 30 művészeti iskolából csak a Tapolcai Zeneiskola maradt meg önálló intézményként, a többi mind összevonásra került (Homorné 2009). Az oktatás magas színvonala a művészeti nevelésben is kiemelkedő jelentőségű, ezért a minőségbiztosítás fontos feladata az intézményeknek. Az alapfokú művészeti iskolák minden évben az október 1-i állapotnak megfelelő adatokat elküldik a KIR (Köznevelés Információs Rendszere) adatbázisába. Az adatok segítségével felmérhetjük az aktuális helyzetet és figyelemmel követhetjük a változásokat. Az adatbázis rendkívül széleskörű, a közoktatásban dolgozók illetve tanulók legfontosabb adatait, az iskolákra vonatkozó adatokat feladat-ellátási helyenként tartalmazza. Bizonyos adatok nyilvánosak, mások mesterjelszó segítségével érhetők el. 2003 és 2006 között átfogó tanügy-igazgatási és pénzügyi ellenőrzéseket tartott a Magyar Államkincstár, az OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont) és az ÁSZ (Állami Számvevőszék) (Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről 2003. OKÉV). A 2007/2008-as tanévtől pedig a 3/2002 OM rendelet értelmében megkezdődtek az alapfokú művészeti iskolák minőségi ellenőrzései, amelynek során egyrészt a törvényességet, másrészt a szakmai munkát figyelték. Nagy előrelépést jelent, hogy az adminisztratív feladatok ellenőrzése mellett óralátogatásokra is sor került. Az ellenőrzések során a 863 intézmény kb. 15%-a nem felelt meg az előírásoknak, ami szintén az intézmények számának csökkenéséhez vezetett. A minősítés kiemelt fontosságú azért is, mert a 2007-es költségvetési törvény ehhez kötötte az alapfokú művészeti iskolák állami támogatását. 2012 szeptemberétől a szakmai-pedagógiai munka ellenőrzését az Oktatási Hivatal által irányított tanfelügyeleti rendszer végzi, meghatározott eljárásrend és eszközök segítségével. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet feladata a szaktanácsadói-tantárgygondozói rendszer kiépítése, a képzések- és továbbképzések fejlesztése, valamint a szükséges eszközök és tankönyvek fejlesztése.

A 3. ábra mutatja, hogy az alapfokú művészeti iskolák legnagyobb része állami – települési, megyei, fővárosi önkormányzat, központi költségvetési szerv – fenntartásban működik. Az egyéb kategóriába tartozhat pl. alapítvány vagy természetes személy. Egyenlőre kis számban vannak jelen, de folyamatos növekedést mutatnak az egyházi fenntartású intézmények.

3. ábra Az alapfokú művészeti iskolák fenntartók szerinti megoszlása 2014 (db.)

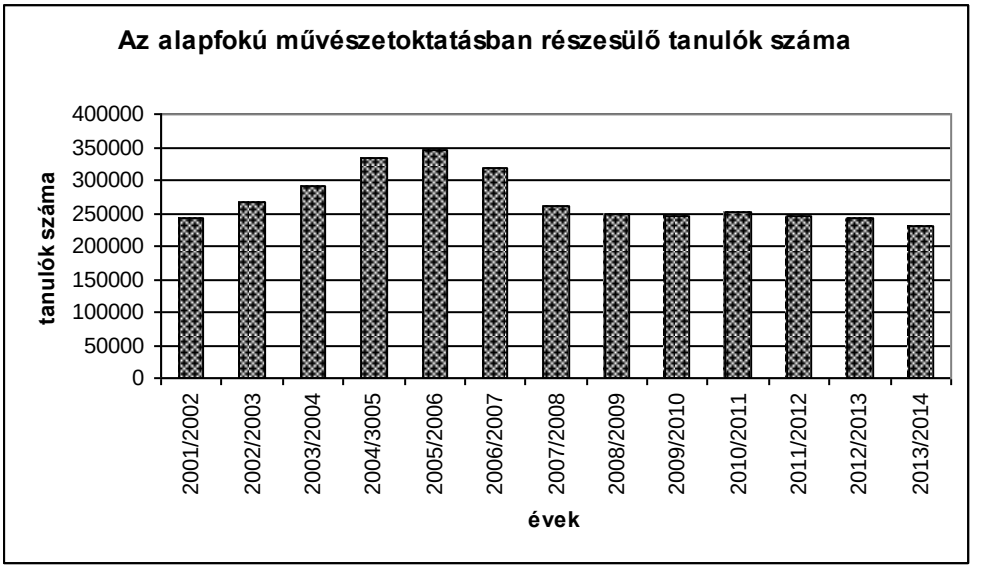


Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2005, 2009-2014, saját szerk.

Jelentős változás történt az iskolafenntartás oldaláról is, hiszen az önkormányzati alapfokú művészeti iskolák 2013. január 1-től állami fenntartásban működnek (2012. évi CLXXXVIII. törvény), ez az oka annak, hogy az államnak van a legnagyobb szerepe a fenntartók közül. A 3000 fő alatti településeken az állam a fenntartó és a működtető is, míg a 3000 főnél nagyobb településeken a működtetés a település feladata. Az Nkt. értelmében az állami iskolák nem rendelkeznek önálló költségvetéssel, hanem a tankerületi igazgatóknál vannak a pénzügyi kötelezettségvállaláshoz kapcsolódó jogok (Lebanov 2014).

A tanulók összlétszámának változása tekintetében a művészetoktatásban a 4. ábra szerint a 2005/2006-os tanévig nőtt a művészetoktatásban részt vevő tanulók száma, utána pedig jelentősen csökkent egészen napjainkig.

4. ábra: Az alapfokú művészetoktatásban részesülő tanulók létszáma 2014 (fő)



Forrás: Oktatási Évkönyv 2001-2014, saját szerk.

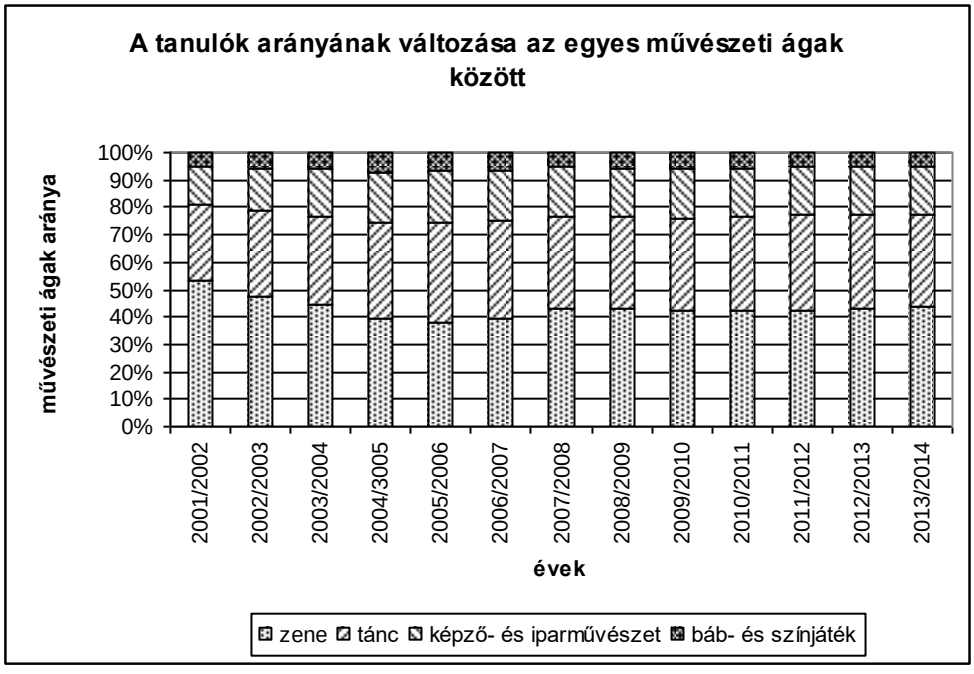
A tanulók számának növekedését segítette a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet, ugyanis a zeneművészeti ág kibővült a jazz zene, az elektroakusztikus zene, és a népzene oktatásával. Új tárgyak jelentek meg a klasszikus zenei műfajban is, például az egyházzene és a zeneismeret. Emellett a zenén kívül a többi művészeti ág (tánc, képző- és iparművészet, szín- és bábművészet) integrálódása tovább növelte a tanulók számát. Az alapfokú művészetoktatás népszerűségének növekedését erősíti az a tény is, hogy kevés az általános iskolában a készségtárgyak óraszáma, ezért megnőtt az igény a művészeti iskolákban folytatott tevékenységek iránt (Homorné 2009).

A diákok számának csökkenése összefüggésben van a korábban említett finanszírozási gondokkal, mert az intézmények arra kényszerülnek, hogy szűkítsék a zeneoktatásban az oktatott tanszakok számát, így a tanulói létszám csökkenését akarják elérni. A másik finanszírozási probléma a szülői oldalon van. A törvény 2005 szeptemberétől újraszabályozta a tandíj és a térítési díj fogalmát, amelynek értelmében, ha a gyermekek több művészeti ágban is szeretnének tanulni, akkor a másodikért már tandíjat kell fizetni, ami megterhelő lehet a szülők számára.

Az állam az intézmények finanszírozását háromféle forrásból szerette volna megoldani. Egyik oldalról a normatívát kiegészítve központosított előirányzatot állított be, amelyet közoktatás-fejlesztési célokra, pedagógus-továbbképzésekre és szakirodalom vásárlására szánt. A másik oldalról a módosított közoktatási törvény nagyobb összegű térítési és tandíj fizetését határozta meg. A harmadik oldalról a hiányzó összeg pótlása a fenntartóra hárult (50-60%). Ez bizonytalanná tette az alapfokú művészeti iskolák jövőjét. A jobb oktatás anyagi fedezetéhez nyertes pályázatok szükségesek, amelyhez menedzser szemléletű vezetésre van szükség (Homorné 2009).

A különböző művészeti ágak tanulói létszáma szépen kirajzolódik az 5. ábrán. Kezdetben a zenét tanulók száma volt a legnagyobb, akkora, mint a másik három összege. Miközben a zenét tanuló diákok aránya csökkent, egyre nagyobb mértékben nőtt különösen a táncot valamint a képző- és iparművészetet tanuló gyerekek aránya. 2006/2007-től minimálisan ismét növekedett a zenét tanulók aránya, a táncosoké lassan csökkent, a képző- és iparművészetet tanulóké stagnált, a báb- és színjátszást tanulóké pedig le-fel mozgott 1-2%-ot. Az utolsó év arányait tekintve még mindig a zenét tanulók aránya a legmagasabb (44%), ezt követi a táncosok aránya (34%), majd a képző- és iparművészet következik 17%-kal és a báb- és színjátszó diákok 5%-os aránnyal. A kezdeti 53-28-14-5%-os arány jelentősen megváltozott 13 év alatt, a zenét tanulók nagy létszámfölénye lecsökkent, de a sorrend a művészeti ágak között nem változott.

5. ábra: A tanulók arányának változása az egyes művészeti ágak között 2014 (%)



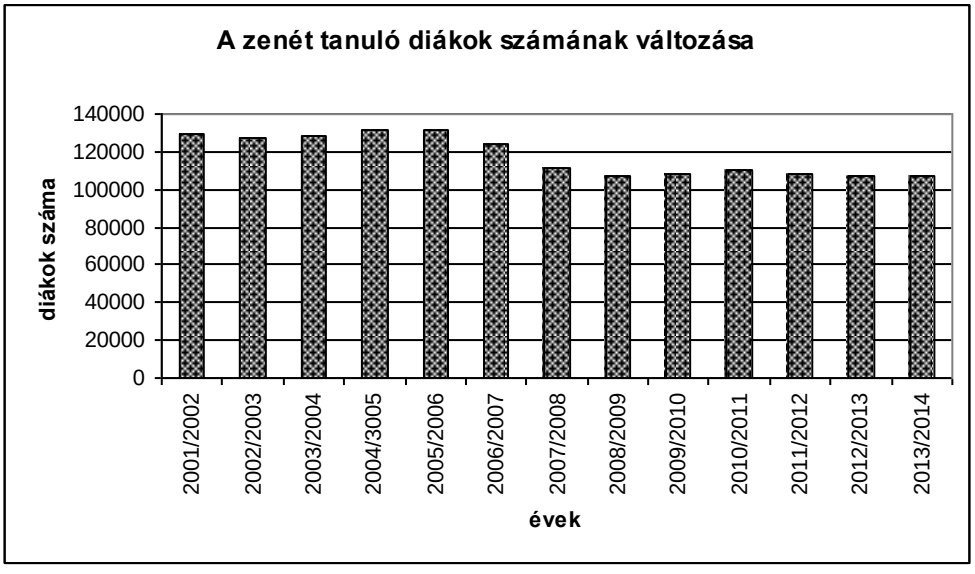
Forrás: Oktatási Évkönyv 2001-2014, saját szerk.

Az arányok alakulásának hátterében fontos az a tény, hogy az intézménytípusban a zenei képzésnek vannak hosszú időre visszanyúló hagyományai. A másik három művészeti ág is jelen volt a művelődési házak szakkörei között, de kevésbé dominánsan, mint a zenei képzés a zeneiskolákban. A kedvező finanszírozást biztosító törvények és a széleskörű választási lehetőség az új intézménytípusban (AMI) elősegítette a zenei ág mellett a másik három művészeti terület fellendülését és tanulói létszámának bővülését is. A zeneoktatás (a klasszikus hangszerek, népzene, jazz,

elektroakusztikus zene) adatait figyelve egyenletes növekedést tapasztalunk. Míg a hangszeres oktatásban részesülők száma egyenletesen növekedett, a másik három művészeti ág együttesen jóval nagyobb mértékű növekedésnek indult. Ez nem azt jelenti, hogy a zenetanulás háttérbe szorult volna, csupán az óriási fölénye csökkent. Az új művészeti ágak az újdonság erejével hatnak, sokan fellelkesülnek és kihasználják az új helyzet adta kibontakozási lehetőségeket. Úgy gondoljuk, hogy egy idő után be fog állni az egyensúly és nem lesznek ilyen nagy különbségek a tanulói létszámok arányának tekintetében.

A tanulók számának változása az egyes művészeti ágakon belül különbözőképpen alakult. A zeneművészeti ágban a 6. ábrán szépen látszik, hogy a 2005/2006-os tanévig növekszik, majd kisebb ingadozásokkal csökken a zenét tanuló gyermekek száma. A zenét tanuló gyermekek számának változása szoros összefüggésben van az intézményszámok változásának okaival.

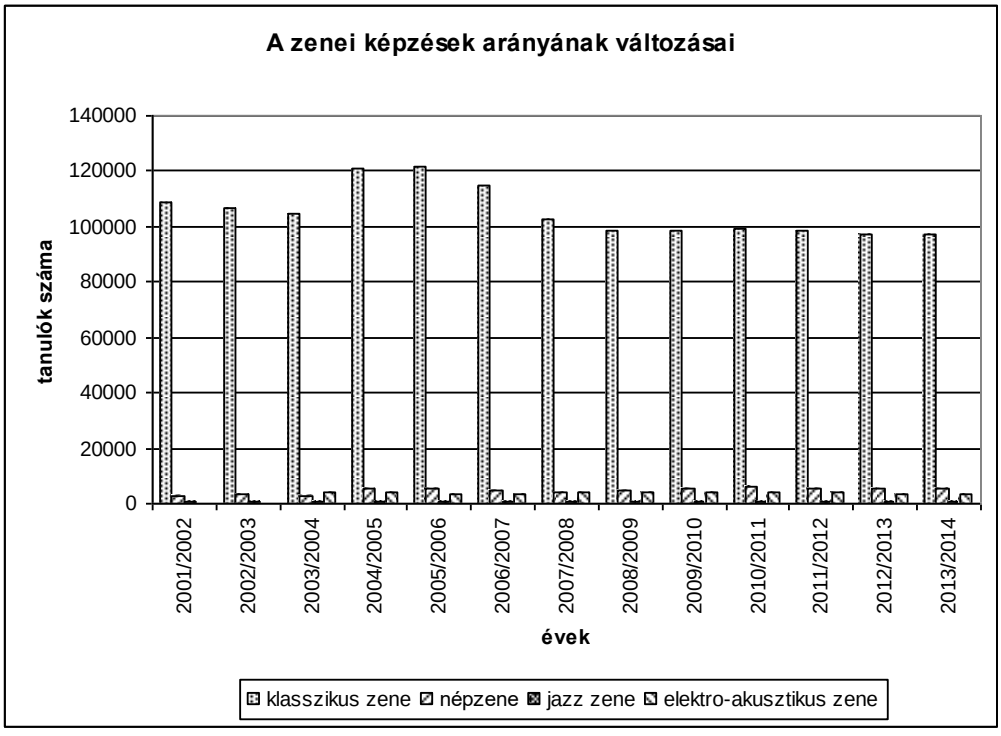
6. ábra: A zenét tanuló diákok számának változása 2014 (fő)



Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2014, saját szerk.

A hangszeres oktatás területén manapság a furulyát, blockflőtét tanulók számának növekedése a legintenzívebb, így a furulyaoktatás a második legnépesebb tanszakká lett a zongoraoktatás után. Dobogós helyen van még a hegedűoktatás, majd ezt követi a gitároktatás és a fuvolaoktatás a népszerűségi listán.

7. ábra A különböző típusú zenei képzések arányának változásai 2014 (fő)

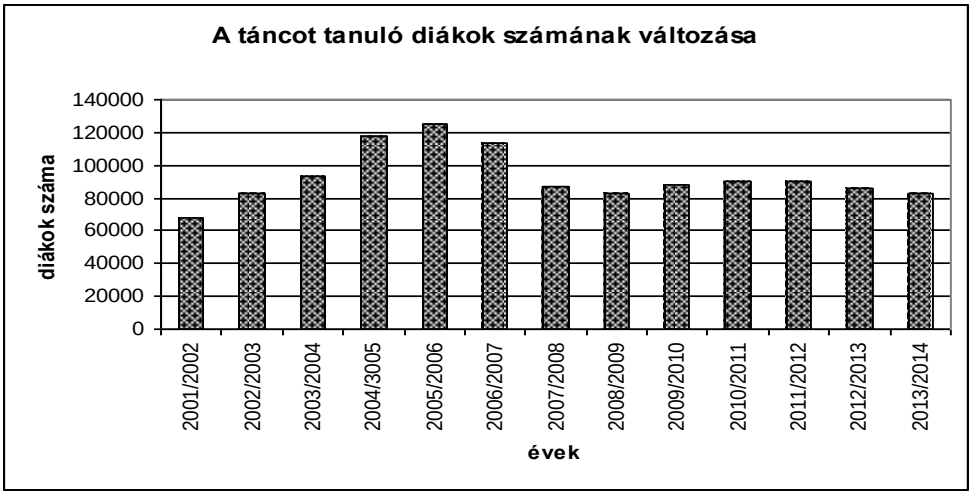


Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2014, saját szerk.

Az új tanszakok bevezetése és ezáltal a társadalmi igények kielégítésének szándéka rendkívül fontos a zenetanulás területén is. Hiszen a könnyűzene népszerűsége és térhódítása váltotta ki a gitár tanszak népszerűségét, az elektroakusztikus és jazz tanszakok beindítását. A hagyományőrzésre pedig a népzene tanszak elindítása adott lehetőséget a zenetanításban.

A táncművészeti ágnál a zenét tanuló diákokhoz hasonlóan a 2006/2007-től csökken a diákok száma, ám itt nagyobb léptékű mind a növekedés mind a csökkenés mértéke (8. ábra). A nagyobb lépték oka, a korábban már említett társulás az alapfokú művészeti iskolákkal, amely által nagyobb hangsúlyt, népszerűséget és finanszírozást kaptak az új képzési területek.

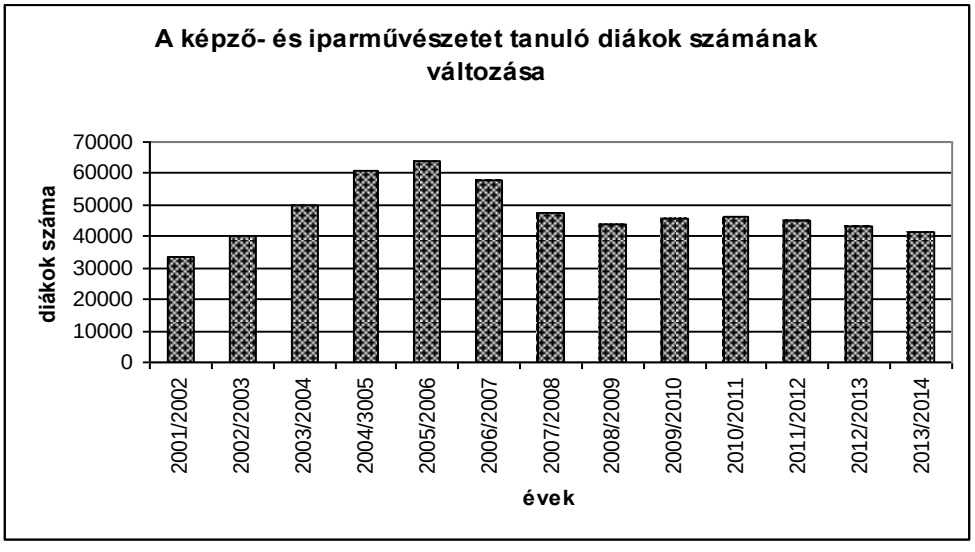
8. ábra: A táncot tanuló diákok számának változása 2014 (fő)



Forrás: Oktatási Évkönyv 2001-1014, saját szerk.

A táncművészeti ágban balett, néptánc, társastánc, moderntánc és kortárstánc tanulható. A hagyományőrzésben rendkívül fontos szerepe van a táncművészetben legnépszerűbb néptáncnak. A kisebb településeken különösen nagy hagyománya van a népdaléneklésnek, a néptánccsoportok működésének, amelyek sok fiatalt vonzanak. Például Püspökladányban négy néptáncegyüttes is működik: a Csimpolya-, a Kicsimpolya-, a Tádé- és a Kicsi Tádé néptáncegyüttes.

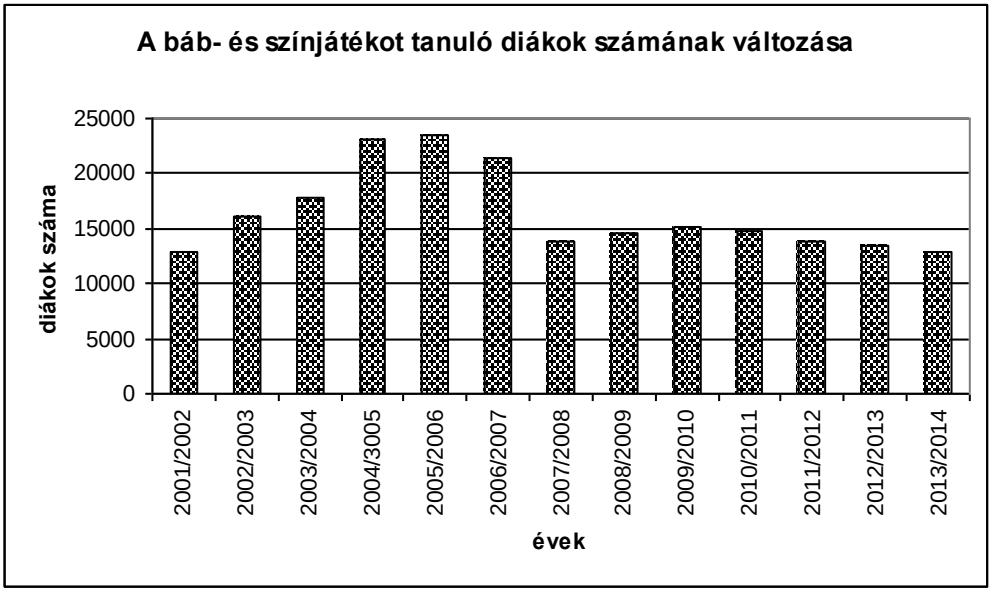
9. ábra: A képző- és iparművészetet tanuló diákok számának változása 2014 (fő)



Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2014, saját szerk.

A képző- és iparművészetet tanuló diákok számának változása nagy hasonlóságot mutat a táncot tanulók számának változásával és okaival egyaránt (9. ábra). Ebben a művészeti ágban sokféle lehetőség közül választhatnak az érdeklődő gyermekek: grafika és festészet, fém- és zománcművészet, textil- és bőrműves, környezet- és kézműves kultúra valamint fotó és film tanszak. A sokféleség vonzóvá teszi ezt a művészeti ágat, így láthatóan rohamosan nőtt a népszerűsége.
A szín- és bábjátékot tanulók száma is a 2005/2006-os tanévig növekedett, majd csökkenni kezdett a 2006/2007-es tanévben, ám 2008/2009-ben kismértékben ismét növekedésnek indult, de 2011/2012 óta csökken (10. ábra).

10. ábra: A báb- és színjátékot tanuló diákok száma 2014 (fő)



Forrás: Oktatási Évkönyv 2001-2014, saját szerk.

A tanulói létszám rohamos növekedése itt is megfigyelhető, akárcsak a képző- és iparművészeti ág esetében. A színjátszó csoportokban lehetőség nyílik a csapatmunka megismerésére, a szerepek eljátszása nemcsak a színészi képességeinket mutatja meg, hanem az önmegismerésben, a legszélsőségesebb érzések átélésében is sokat segíthet, így könnyen megérthetjük népszerűségének okait.

5. ÖSSZEGZÉS

A művészetoktatásban nem elkülönített képességekről beszélünk, hanem a kompetenciák – motiváltság, ismeretek, képességek, készségek – összefüggő rendszeréről, egymásra épüléséről.
A gazdasági számítások mindig azt számolják, hogy mennyibe kerül az oktatás, de azt, hogy egy ilyen oktatónevelő munkának milyen erkölcsi, kulturális, tanulást segítő haszna van, senki sem forintosítja. Ráadásul a művészetoktatás transzferhatásai miatt a társadalmilag leszakadó rétegek számára komoly fejlődési- és felemelkedési lehetőséget jelenthet a művészetek tanulása. Az általános képzésben is felmenő rendszerben megemelkedett az ének-zene órák száma 2013 óta, amely minden gyermek számára lehetővé teszi, hogy jobban elmélyedjen az éneklés és zenei képességfejlesztés feladataiban és alaposabban megismerkedjen a zenetörténet-zeneirodalom műveivel.
Magyarországon kiemelkedően nagyszámú alapfokú művészeti iskola működik. Ez a széles intézményhálózat lehetővé teszi, hogy sok gyermek legyen részese a művészeti képzésnek, ám rendkívül fontos a magas minőség biztosítása minden intézményben. Emellett a társadalom igényeihez való igazodás elengedhetetlen, ezt szolgálják az új tanszakok, a kibővült kínálat. A települések kulturális életében is meghatározó szerepet töltenek be az alapfokú művészeti iskolák, emelve ezzel a település színvonalát. Azonban a fenntartónak nem kötelező feladata a művészetoktatás finanszírozása, így mindig bizonytalan a jövője. Megfigyelhető, hogy finanszírozási problémák miatt sok helyen összevonták az iskolákat, így többcélú intézményeket alakítottak, tehát az általános iskolák a művészeti iskolákkal közös igazgatás alá kerültek. Az intézmények működtetéséhez egyre inkább menedzser szemléletű vezetés szükséges, ahol a zeneértés mellett ugyanolyan fontos a vezetői készség, vagy a jártasság a pályázatok írásában. Ám ezek az intézmények sok olyan értéket közvetítenek a gyermekek számára, aminek az értékét nehéz pénzben kifejezni. Az egész életen át tartó zenei művelődést pedig az iskolarendszeren túl elősegítik az amatőr művészeti körök, egyesületek éppúgy, mint a kulturális intézmények széleskörű zenei programkínálata.

HIVATKOZÁSOK

1/1998 OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló a 11/1994. (VI. 8.) MKM sz. rendelet módosításáról
11/1994 MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről

27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról

3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról.

A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei [Curriculum framework]. Elérhető: http://kerettanterv.ofi.hu/ letöltés ideje: 2015. 06. 21.

Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) (2010): Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. Elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/ letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatas_terv_mell_100924.pdf. letöltés ideje: 2015. 06. 21.

Csoma Gy. (2002a): Formális felnőttoktatás. In: Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L. (szerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 218. old.

Csoma Gy. (2002b): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L. (szerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 395. old.

Homor I. (2009): Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig In: Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009. április Budapest, Magyar Zenei Tanács Elérhető: http://www.hunmusic.hu/ tanulmanyok/zeneoktatasunk_fuzet_09.pdf, letöltés ideje:2015. 06. 21.

Juhász E. – Forray R. K. (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere In: Új Pedagógiai Szemle 58. évf. 3. szám, 62-68. old.

Lebanov J. (2014): Az alapfokú művészetoktatás jogi szabályozása szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar

Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (2015): MZMSZ honlap Elérhető: http://www.mzmsz.hu, letöltés ideje: 2015. 06. 21.

Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége (2013): Tanulmány az Alapfokú Művészeti Iskola és a Művészeti Szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszerről és megfeleltethetőségről

Pusztai G. (2002): Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? Iskolakultúra 2002/12. 39-47. old.

OKÉV (2003): Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről

3/2002 OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről

ABSTRACT

It is proven by numerous national and educational researches that music education has a beneficial effect on the development of other skills and abilities. These developments are known as transfer effects of music education (Nisbet 1991; Janurik 2010) and they can affects not only the pupils' present, but also their future. It is therefore important for us to show how the music education had been transformed in our country.

The aim of our research is to examine the changes in the direction of Hungarian art education and explore the causes behind these changes. During the research we used quantitative methods, determined the direction of changes with the help of statistics and figures.

In addition to analyze the data series it was important for us to find those background factors which can explain the observed changes. The major trends of these changes summarized in this study.

In our opinion, musical institutions broadcast numerous values and hidden curriculum (cf. Szabó 1988) for children which could be a determining and forming factor in their whole lives.

Szűcs Tímea
tanársegéd
Debreceni Egyetem
szucs.timea@arts.unideb.hu

HERA 2014. ÉVI BESZÁMOLÓ

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA – Hungarian Educational Research Association, alapítva 1989) 2011 szeptemberében tartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én jegyezte be a Fővárosi Törvényszék közhasznú szervezetként. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatás-filozófia és -modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott három tagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, jelenleg Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő- szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA jelenleg (2014) tíz *tagszervezet*tel rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Főiskolán, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Főiskolán, az Óbudai Egyetemen, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, a Pécsi Tudományegyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **állampolgári nevelés és oktatási jogok szakosztálya** az állampolgári nevelés, az állampolgári kompetenciák oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **felsőoktatás-kutató szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **gyermekvédelem és szociálpedagógia szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. A **katonapedagógia szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közzétegye a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **közoktatási szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. Az **oktatásszociológia szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **romológia szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **sportpedagógia szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. **A szakképzés és foglalkoztatás szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **tantervkutató szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály** célja, hogy a tanulás közösségi formáit kutassa elsősorban a felnőttek, tágabb értelemben azonban minden korosztály körében, valamint vizsgálja a felnőttkori tanulás szakképzésen kívüli, általános területeit.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.
2014-ben a HuCER a szegedi tagszervezet által valósult meg Szegeden, az elnökség mellett Jancsák Csaba vezetésével.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kiváló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”* néven, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli

úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi két évben 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.
A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díj*at alapított 2013-ban. A díjat 2014-ben Nagy József, a Szegedi Tudományegyetem emeritus professzora kapta.

Folyóirat megjelentetése

A HERJ (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg (márciusban, júniusban, októberben és decemberben) online és nyomtatott formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2014-ben: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna), Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ (CHERD Hungary), Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó, Pro Talentis Alapítvány.
A HERA 2014-ben is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.