

**Útközben  
A Neveléstudományi Doktori  
Program Évkönyvei 3.**



# Útközben

(javított elektronikus kiadás)

Sorozatszerkesztők

Kozma Tamás, Szabó Ildikó, Szabó László Tamás, Pusztai Gabriella

Szerkesztő

Pusztai Gabriella - Németh Nóra V.

Center for Higher Education Research and Development  
University of Debrecen  
2011



**A Neveléstudományi Doktori Program Évkönyvei sorozat 3. kötete**

# Útközben

**Szerkesztette: Pusztai Gabriella – Németh Nóra Veronika**

**Lektorálta: Rébay Magdolna**

**A szerkesztők munkatársai:**

Szabó Anita, Pataki Gyöngyvér, Kovács Klára,  
Tőzsér Zoltán Bordás Andrea

**Kiadja**

**Center for Higher Education Research and Development  
Hungary, Debrecen**

**és**

**Kiss Árpád Doktoranduszok Közhasznú Egyesülete**

**Nyomdai Munkák:**

**Kapitális Kft.**

**Tulajdonos: Kapusi József**

**ISBN 978-963-473-445-1**

## TARTALOM

<b>Neveléstudományi doktori képzés az egyetemalapítás centenáriumán .....</b>	<b>7</b>
Neveléstudományi doktori képzés .....	8
Pedagógiai kutatások .....	17
Doktori képzés társadalomkutató szemmel .....	33
<b>Interjúk a neveléstudományi doktori képzések vezetőivel.....</b>	<b>51</b>
Interjú Prof. Dr. Kozma Tamással	
<i>„A doktori program lehetőséget adott, hogy a neveléstudományt         kiszolgáló tevékenységből tudományos kutatássá igyekezzem tenni” .....</i>	<i>52</i>
Interjú Prof. Dr. Szabó Ildikóval	
<i>„Tanárként is, kutatóként is foglalkoztat az iskola mindenkori szerepe         a társadalmi magatartások alakulásában” .....</i>	<i>62</i>
Interjú Prof. Dr. Forray R. Katalinnal	
<i>„Nem könnyű dolog doktori iskolát alapítani, aztán fönntartani!” .....</i>	<i>72</i>
Interjú Prof. Dr. Szabolcs Évával	
<i>„Tiszteletben kell tartani mindenki irányultságát, szakmai érdeklődését” .....</i>	<i>79</i>
Interjú Prof. Dr. Csapó Benővel	
<i>„A legdinamikusabban fejlődő empirikus társadalomtudomány” .....</i>	<i>86</i>
<b>Alumnusaink műhelyéből.....</b>	<b>95</b>
Felsőoktatás és tanárképzés.....	96
Tanárok munka közben.....	149
Oktatás és társadalom .....	213
Nevelés- és művelődéstörténet .....	257
Felnőttképzés és művelődés .....	331
<b>A doktori program oktatói.....</b>	<b>361</b>
Oktatáskutatás és alkalmazásai alprogram .....	362
Felsőoktatási kutatások alprogram.....	369
Felnőttképzési kutatások alprogram.....	374
Társadalomismeret alprogram.....	378
<b>Alumnusaink és doktoranduszaink .....</b>	<b>381</b>
A programban habilitáltak.....	382
A programban doktoráltak .....	388
Fokozatszerzési eljárásba léptek .....	403
Abszolutóriumot nyertek.....	405
Tanulmányokat folytatnak .....	412



**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI KÉPZÉS  
AZ EGYETEMALAPÍTÁS CENTENÁRIUMÁN**

## NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI KÉPZÉS EGY REGIONÁLIS EGYETEMEN

A neveléstudomány fogalma az utóbbi két évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül. Mivel az oktatásügy folyamatainak összefüggésrendszere kitágult, komplexitása megsokszorozódott, a neveléstudomány hatóköre a vizsgálatok diszciplináris, tematikus és térbeli kereteit tekintve jócskán túllépett a közoktatásban zajló osztálytermi folyamatokra korlátozódó elemzések körén. Nem csoda, hisz az oktatási rendszerek hihetetlenül dinamikusan növekednek, egyre több társadalmi és életkori csoportot érnek el, ráadásul a szervezeten belül sokszínűbbé válnak, s emellett a hagyományos oktatási rendszer határain kívüli irányba is terjeszkednek. Nagy egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy az oktatás hatása nemcsak a kultúra szűkebb területeire terjed ki, hanem nemzetközi társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai összefüggésrendszere révén meghatározza egy térség jövőjét. Ez az, amivel a neveléstudományok ma foglalkoznak, széleskörű érdeklődést kiváltva az oktatáskutatás eredményei iránt (Halász 2010). A tanártársadalom mellett megjelenő új felhasználói kör, a nemzetközi, nemzeti és lokális politikai szereplők, döntéshozók az oktatással kapcsolatos ügyekben többé nem bízhatják magukat a tradíciókra, a rutinra vagy a laikus értelmezésekre, hanem –mivel maguk is tanulásra és kísérletezésre vannak kényszerítve– tudományos módszerekkel szerzett, rendszeres vizsgálatokon alapuló elemzésekre, fejlesztési opciókra és prioritásokra vonatkozó foratókönyvekre, sőt ezek folyamatos újraértékelésére van szükségük. Ez az igény az oktatáskutatás fontosságának felértékelődéséhez, intézményrendszerének megerősödéséhez vezetett, s az akadémiai és tudománypolitikai törekvések együttese sok helyen jelentős támogatást volt képes nyújtani az oktatási rendszer teljesítményének növeléséhez.

Világos, hogy az oktatásügyben érdekelték számára elengedhetetlen az oktatáskutatás nemzetközi trendjeinek figyelemmel kísérése, az egyre gyorsuló változások követése és szakszerű értelmezése. Ilyen körülmények között egy magára valamit adó felsőoktatási központ rendelkezik olyan oktatáskutató központtal, amely nemcsak a nemzetközi trendeket követi és értelmezi, hanem mindezt az adott felsőoktatási intézményhez kötődő társadalmi, oktatáspolitikai folyamatok elemzésével gazdagítja. A régióspecifikus tudástermelés akkor válik például égetően fontossá, amikor az egyre erősödő értékelő célú centralizált információgyűjtések során nemcsak azok szolgálai végrehajtása, hanem a térségi sajátosságokra érzékeny teljesítményindikátorok kidolgozása mellett kell szakmai érveket felsorakoztatni. Ezeket a feladatok Magyarországon jelenleg négy, a tanárképzésben erős egyetemen működő neveléstudományi doktori képzés van hivatva ellátni. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen hat-hat doktori programból álló neveléstudományi doktori iskola dolgozik, a Pécsi Tudományegyetem doktori iskolájá-



ban nincsenek külön doktori programok, a Debreceni Egyetem neveléstudományi doktori programja pedig a filozófiai és a pszichológiai doktori programokkal együtt alkotja a Humán Tudományok Doktori Iskolát.

### ***Eredményességi szempontok a doktori képzésben***

A doktori képzés eredményességének megítélése összetett feladat. Szerke Európában vita folyik arról, hogy a jó eredményt elérők magas vagy alacsony arányát helyes eredményességi mutatónak tekinteni, a lemorzsolódók alacsony szintjét, illetve az oktatási rendszeren belüli vagy külső indikátorok mutatnak hitelesebb képet. Nem kétséges, hogy minden oktatási szinten, így a doktori képzés esetén is legtisztábban hosszútávon határozható meg annak eredményessége. Azt, hogy a végzett doktoranduszokat érdemes volt-e taníttatni, mert valóban elkötelezettek a kutatói életforma iránt, nem csupán egy áhított státusz megszerzésére használták doktori tanulmányaikat, csak a későbbi tudományos pályafutás, a kutatási tevékenység, publikációk minősége, a tudományos közvéleményben keltett visszhang, sőt az utánpótlásnevelő tevékenységük alapján lehet eldönteni. A doktoranduszok eredményességét a publikációs tevékenységen kívül jól jellemzi a további kutatói pályán való helytállás tudományos közösség általi megítélésük (Pusztai 2008a, Pusztai-Kozma 2009). A debreceni neveléstudományi képzés eredményessége a Bolyai ösztöndíjasok (4 fő), Bolyai Plakettes (1 fő), a Békésy György Posztdoktori Ösztöndíjasok (2 fő), az OTKA témavezetők (2 fő) vagy közreműködő kutatók (13 fő), az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások támogatottja (1 fő), a Sasakawa ösztöndíjasok (2 fő), a Collegium Hungaricum ösztöndíjasok (3 fő), a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért Alapítvány ösztöndíjasai (2 fő), az MTA Stratégiai Kutatási Pályázat Fődíjazottja (1 fő), a Kiss Árpád díjas (1 fő) vagy a Petzvál József-díj (1 fő) Apáczai Csere János-díjas(1 fő), Dr. Kövér András-díjas (1 fő), Bessenyei György-díjas (1 fő), Novák József Emlékérmes (1 fő), Gróf Klebelsberg Kuno Emlékérmes (1 fő) alumnusok munkája alapján is megítélhető. Ebben a kötetben igyekeztünk összegezni ezeket az eredményeket.

Vitathatatlanul komoly eredményességi mutató a doktori képzések esetén azok nemzetközi beágyazottsága. A kilencvenes években a debreceni neveléstudományi képzés nemzetközi kapcsolatrendszerét szinte kizárólag az alapító professzor nemzetközi kapcsolatai határozták meg. Ezek nemcsak egyetemi tanszékek, hanem később egyre jelentősebbé váló nemzetközi oktatástatistikai, oktatásfejlesztéssel foglalkozó szervezetek felé mutattak. Az ezredforduló után egyre bővülő koncentrikus körökben kiépült egy, kezdetben határmenti együttműködés a kisebbségi felsőoktatás-kutatás kapcsán, majd az évtized második felében ez a kapcsolatháló közép-kelet-európaivá bővült egyrészt az átstrukturálódó felsőoktatás társadalmi hatásainak nemzetközi összehasonlításaival foglalkozó vizsgálatok közben, másrészt a vallás és értékek oktatásra gyakorolt hatásainak komparatív kutatása kapcsán. A programban az e kutatások keretében készült négy, nemzetközi szerzőgárdát felvonultató kötet megjelenésével indítottuk el a doktorjelöltek

angol nyelven való rendszeres publikálását (Kozma-Rébay 2008, Pusztai 2008b, Pusztai 2008c., Pusztai 2010). Az európai kapcsolatok tekintetében a korábbi személyes professzori összeköttetéseken alapuló német, holland és angol kapcsolatok kibővültek az European Educational Research Association Debreceni Egyetemen működő egységének megszervezésével, amelynek keretében a kutatói és publikációs együttműködés intézményesültté válik. A jövőben az oktatáskutatás nemzetköziesedésének további gyorsulásával számolva a debreceni neveléstudományi képzésben elkerülhetetlenül erősödni fog a nemzetközi együttműködésekhez való kötődés, s a közép-kelet-európai csomópont szerep kibővülése prognosztizálható.

### *A neveléstudományi doktori képzés iránti társadalmi igény a régióban*

Az oktatáskutatók számára egyértelmű, hogy az egyéni eredményeket a belépők felkészültségének tükrében érdemes vizsgálni. A doktori képzés eredményességének kérdése esetében ez azt jelenti, hogy a végzett (disszertációt védett) doktorjelöltek teljesítménye csak a belépő doktorjelöltek felkészültségéhez képest bír jelentéssel. A neveléstudományi doktori képzés iránt érdeklődők összetételét az intézményi statisztikák és saját empirikus vizsgálatok alapján az alábbiakban részletesen bemutatjuk, azonban ki kell emelnünk néhány fontos jellemvonást.

A doktoranduszok térbeli összetételét megvizsgálva egyértelmű, hogy a neveléstudományi doktori képzésbe jelentkezők döntően a Debreceni Egyetem szűkebb vonzáskörzetéből kerülnek ki, a legtöbben Hajdú-Bihar megyéből, majd Szabolcs-Szatmár megyéből, valamint Észak-Magyarországról. Az ezredfordulót megelőzően a debreceni doktori képzés a határokon belül szélesebb vonzáskörzettel bírt, amit azzal magyarázhatunk, hogy a többi neveléstudományi doktori képzés részben nem épült ki, részben bizonyos átmeneti időszakokban nem tudott működni a megfelelő személyi feltételek hiányában. Az ezredforduló óta gyarapszik a határon túli felsőoktatásból kikerülő doktoranduszok száma, noha még csupán hárman szereztek doktori fokozatot, többen előtte állnak, s még további gyarapodás várható a határon túli magyar pedagógusképző intézményekből. Időközben a környező országok nem magyar tannyelvű felsőoktatási intézményivel kialakult kutatási kapcsolatok miatt megjelentek a debreceni neveléstudományi programban habilitálni kívánó külföldi kollégák is.

A jövőben várhatóan ez a regionális karakter erősödik, ami egyébként a regionális hallgatói vizsgálatok alapján lényegében a Debreceni Egyetem rekrutációjára általánosan is érvényes (Pusztai 2010). Ebben a felsőoktatási régióban ugyanis a szakirányú alapképzés általánosan jelen van a felsőoktatási intézményekben, a mesterképzés ritkán, de doktori képzés egyelőre kizárólag Debrecenben működik.

Társadalmi összetétel tekintetében kiemelendő, hogy az eddigi összes doktorandusz (158 fő) négyötöde levelező tagozaton munka mellett tanuló felnőtt, Nagyobb részük nemcsak elsőgenerációs diplomás, hanem a pályáján belül végrehajtott szakmai mobilitás jellemzi őket. Általában valamilyen főiskolai pedagógusdiploma

vagy diplomák egyetemi szintű kiegészítése után jelentkeznek a neveléstudományi doktori képzésbe. Többnyire női karrierokról van szó, vagyis térben limitált tanulmányi célú mobilitás jellemzi a pályafutásokat, a régióból nem fognak ezután sem kimozdulni.

Ez természetesen többféle konzekvenciát von maga után: egyrészt már az ezirányú posztgraduális (kiegészítő jellegű) képzési igényüket is jobbára a Debreceni Egyetem tanári diplomával elérhető doktori képzéseiben elégítik ki. Másrészt azt, hogy a doktori képzés során több lemaradással küzdenek, nagyobb figyelmet igényelnek. Különösen, mivel munkahelyükön, ami általában szintén komoly küzdelmet folytat a fennmaradásért, átlagon felüli munkaterhelés nehezedik rájuk. A doktoranduszok körében végzett vizsgálataink alapján egyértelmű, hogy a doktoranduszaink igen magasnak érzik a program követelményszintjét, a témavezetői támogatás terén pedig más programokhoz képest jóval több támogatást várnak. Ez arra vall, hogy ezek a speciális helyzetű és háttérű doktoranduszok a doktori képzés oktatói kara és adminisztratív személyzete részéről és akár szervezeti tekintetben is jóval nagyobb hozzájárulást igényelnek, mint más iskolák doktoranduszai.

A debreceni neveléstudományi doktori képzésben érdekelt felsőoktatási intézmények, karok oktatói a jövőben várhatóan bővülő érdeklődést mutatnak majd, hiszen még a legradikálisabb leépítést sürgető felsőoktatás-politikai koncepciók is számolnak a program vonzáskörét jelentő felsőoktatási intézményekkel. A tanári életpálya modell kapcsán kilátásba helyezett ún. „tudós tanár” kategória alapján előre jelezhető egy újfajta érdeklődői kör megjelenése a térségben. A mesterképzésbe belépő tanárok adatait látva egyértelmű, hogy a tanárok továbbtanulási hajlandósága igen erős, azonban eddig ezeket az igényeket a főleg egyetemen kívül szervezett továbbképzések elégítették ki. A tanárok doktori képzés iránti igényének felmérése jelenleg van folyamatban a régióban. A 2011 tavaszán végzett első elemzések alapján máris világosan látszik, hogy a magasabb státusú, többdiplomás tanártársadalom egy határozott társadalmi-kulturális mutatókkal leírható csoportjának érdeklődését nem elégíti ki a jelenlegi továbbképzési kínálat, hanem doktori tanulmányokat tervez, sőt a legtörekvőbb közoktatásban dolgozó kollégák már rendelkeznek is doktori fokozattal (Pusztai-Chrappán 2011). Mindeközben a Debreceni Egyetem diszciplináris doktori iskolavezetőinek körében végzett vizsgálat alapján már látszik, hogy a doktori iskolák a neveléstudományi doktori képzéstől várják majd a tanárok ezen képzési igényeinek teljes vagy részleges kielégítését (Tóth 2011).

A neveléstudományi doktori képzésben tanulók négyötöde munka mellett vesz részt a szervezett képzésben, s csupán az egyötödük folytatja doktori tanulmányait klasszikus ösztöndíjas formában. Az ún. „levelező doktoranduszok” intézményi háttere a működés eddigi tizennyolc éve alatt lassan átalakult. A budapesti oktatás-kutató intézetek felsőoktatás-kutatással foglalkozó munkatársai mellett, különösen az utóbbi évtizedben túlsúlyba kerültek a környező felsőoktatási intézmények különféle pedagógusképzéseiben dolgozó oktatók. A környező intézmények egy része magyarországi (Eszterházy Károly Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Miskolci Egyetem), másik része határon túli (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kara, Partiumi Keresztény Egyetem,

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem). A debreceni neveléstudományi doktori képzés természetesen az egyetem pedagógusképzéssel vagy ezzel rokon szociális, segítő szakemberképzéssel foglalkozó karain (pedagógiai kar, egészségügyi kar, bölcsészettudományi kar) dolgozók számára is biztosította a tudományos minősítés lehetőségét. Ezt a regionális igényt a jövőben is ki kell majd elégítenie a térségben valamelyik intézménynek, a csaknem százéves debreceni neveléstudományi tudományos utánpótlásképzés hagyományai alapján feltételezhetően a Debreceni Egyetemnek.

### ***A debreceni neveléstudományi képzés kutatási profilja***

Mint láttuk, a neveléstudományi kutatások által munkába vett terület rendkívül kiterjedt, mivel mindazok a kutatások ide tartoznak, amelyek a tanulás, tanítás, nevelés és szocializáció széles feltétel- és összefüggérendszerével foglalkoznak diszciplináris és módszertani megközelítéstől függetlenül. Ezért a különböző hazai doktori képzéssel foglalkozó központok profilja igen élesen kirajzolódik. Ha a meghirdetett témák és a megvédett disszertációk összetételét áttekintjük, a hazai doktori képzéssel foglalkozó központokéval összehasonlítva, egyértelmű, hogy a debreceni kutatásokat az utóbbi két évtizedben az oktatás nevelésszociológiai, oktatáspolitikai megközelítése határozta meg leginkább, míg a Szegeden működő képzést főként a nevelépszichológiai, kognitív nevelés- és idegtudományi megközelítés, a budapestit elsősorban a didaktikai és pedagógiatörténeti, nevelésméleti kérdésfelvetések, a pécsit a romológiai kutatások jellemzik. Az utóbbi években ért be a programalapító másfél évtizedes törekvése, s az átalakuló felsőoktatás kutatása nemcsak a témahirdetéseken, hanem a választott témák között és a megvédett doktori és habilitációs disszertációk lapjain is kiemelt területté vált. A kulturális vagy területi hátránnyal küzdők, a nemzeti, vallási kisebbségben élők oktatásügye, a nemek oktatással kapcsolatos magatartása terén szintén elismert kutatóközponttá vált a debreceni doktori képzés.

### ***A felsőoktatás-kutatás***

A kutatási profil ezen elemének megőrzése és megerősítése a doktori iskolák közötti szerepmegosztás miatt a jövőben is kívánatos. Az ezredforduló óta a doktori programban felsőoktatási régióink rendszeres kutatása folyik. Ezek értéke, hogy a hallgatói összetétel alakulásáról, jellemzőiről igazán csak ezekből a kutatásokból van információnk. Az utóbbi időben kiegészült ez az első diplomás pályakövetési kutatással, melynek az alumnusok önszelekciójából adódó torzítás a gyenge pontja, ami miatt önmagában nem képes a döntéshozók számára elég érvényes képet nyújtani a hallgatótársadalom egészéről. A neveléstudományi doktori program kezdeményezésére a Debreceni Egyetem 2007 óta működő Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjával szoros együttműködésben végzett, évtizedre visszanyúló rendszeres hall-

gatói vizsgálataink képesek túllépni a különböző központilag szervezett hallgatói vizsgálatok másik hiányosságát, ami a regionális társadalmi sajátosságok iránti érzéketlenségből fakad. A jövőben elinduló sokrétű felsőoktatási értékelést célzó kutatások, például a felsőoktatási kompetenciamérés során különösen nagy jelentősége lesz az intézményi sajátosságok érvényes és megbízható feltárásának, értelmezésének (Kiss 2010). A harmadik érv a felsőoktatás-kutatási profil megőrzése és megerősítése mellett az az elméleti igényesség, amivel az általában egydimenziós, értékelő célú adatgyűjtések eredményeit a kulturális és társadalmi kontextus árnyalt és tudományosan érzékeny szempontjaival egészíthetjük ki. Ennek az értelmező munkának a feltétele a jelenleg születő információs rendszer, amelyet a doktori program a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjával együttműködve hozott létre a londoni egyetemen működő Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre mintájára, hogy a tudományos eredmények létrehozása mellett azok közvetítésében is részt vegyen. A CHERD Kutatástár a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának honlapján működik. Az eddigi felsőoktatási kutatómunka épp bontakozó kumulatív hatására tudunk részt venni olyan nemzetközi együttműködésekben, mint a REVACERN felsőoktatási kutatásai vagy a European Educational Research Association „Research in Higher Education” networkje.

### ***A tanárképzési kutatások***

A tanári pályát és az iskolai munkát ért megnövekedett szakmai kihívások, valamint a tanárképzésre épülő doktori képzés iránti, s a régióban kiterjedően levő, de ellátatlan igények miatt alakult ki a diszciplináris pedagógiával foglalkozó kutatótársakkal való szakmai együttműködés, amelynek során közös doktori képzés működtetésének szükségessége fogalmazódott meg. A nemzetközi trendek – és sajátos módon az ezeket részben generáló vizsgálatok – hatására is igen nagy sebességgel alakul át az oktatásról való közgondolkodás. Az oktatáspolitikai makro-szintről kezdeményezett komoly struktúraváltásainak kimenetelét azonban igazából a hétköznapi napok tükrében lehet megismerni. Elsősorban finn mintát követve ennek egyik termékeny eszköze lehet a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködése, a tanárok kutatómunkába való aktív bevonása, felkészítésük a kutatások végzésére, ami elősegíti a kutatási eredményeken nyugvó tanári gyakorlatot (research- and evidence-based practice) (Hudson-Zgaga 2008). Erre azért van szükség, mert az oktatáskutatás eredményeinek kiemelten fontos felhasználói a tanárok, a tanárképzésben dolgozók, ám –mint ahogy a helyi tantervfejlesztés kapcsán nyilvánvalóvá vált– jelentős kockázata van annak, ha csak végrehajtókként kezeik őket. Nemcsak teória, hanem kutatási adatokkal alátámasztott tapasztalat, hogy az oktatás eredményessé tételének egyik legfontosabb feltétele a tanárok érdekeltté tétele a tudományos kutatásokban, ezek eredményeinek értelmezésében, s ennek révén a fejlesztésben, az iskolai gyakorlatok átalakításában. Egyik elem a másik nélkül nem működik, hiszen –ahogy a felsőoktatás-kutatás esetén is láttuk– ha az intézmény vagy szakmai kö-

zösség nem résztvevő, hanem elszenvedő az oktatáskutatásban, akkor éppen arról mond le, hogy az adatszolgáltatáson túlmenően formálja is az illetékes ágazati tudást. A rendszerszintű beavatkozások ugyancsak kevésbé érintik az iskolai szervezeti kultúra világát, amelynek formálódása szintén eredményességgel összefüggő kérdés, ezért az iskolavezetés, az intézményfejlesztés, az intézményi változásmenedzsment problémavilága, s a tanárképzésben való megjelenítése szintén kiemelt kutatási témáink közé tartozik.

A nagyvilágban (EU, USA, Ausztrália) működő majdnem kétszáz tanárképzési doktori program képzési kínálatáról, kutatási profiljáról és szervezeti felépítéséről készített adatgyűjtés tapasztalatainak feldolgozása (Kovács 2011) után a debreceni neveléstudományi doktori program határozottan felvállalja ezt a feladatot, s az "Oktatáskutatás és alkalmazásai" alprogram 2010 őszi szemeszterbeli megalapításától számítjuk ennek az építkezésnek a kezdetét. A tanárképzési kutatásaink –a programban szintén erősödő felnőttképzési kutatások megtermékenyítő hatására– arra a kihívásra keresik a választ, hogy a tanulói tudás tantervben kalkulálható elemeitől eltérő, szélesebb értelmezésével számolva hogyan szükséges felkészíteni a tanárjelölteket a diszciplináris ismeretek transzformálására. A kompetencia-térképeken túlmenően, a nem formális és informális tanulás terepeinek figyelembe vételével, a tudás feltérképezésének segítségével a tanulókat körülvevő tudás- és értelmező közösségek hatásával foglalkozunk. Ebben a vonatkozásban kulcskérdésnek tartjuk a tanárkép társadalmi konstrukciójának és a tanárokról, valamint az oktatásról szóló diskurzusoknak az elemzését, s mindezeknek a tanári hatékonyságra, a professzionális önképre gyakorolt hatásának vizsgálatát, valamint annak kutatását, hogy milyen iskolai kultúra és policy segítségével formálhatók ezek a tanulói konstrukciók.

A régióspecifikus kutatások szükségességét a társadalmi-gazdasági hátrányok mellett speciális kulturális kihívásokkal küzdő térségünkben ezen a területen sem lehet vitatni. Tanárképzési kutatásainkkal olyan információs központot szeretnénk létrehozni, ami a gyakorló tanárokat és a szakpolitikában dolgozó döntéshozókat ebben a társadalmi térben érvényes eredményekkel látja el, s amelyek alapján az oktatásügy fejlesztése adekvát támogatást kaphat.

### ***Munkaszervezés az oktatáskutatásban***

Ahogy a vizsgált problémák és elméleti megközelítések, ugyanúgy a kutató munka szervezése is sajátos profilt mutat nemcsak diszciplinánként, hanem a neveléstudományi kutatóműhelyek között is. A vizsgált probléma határozza meg, hogy oksági, korrelációs, etnográfiai, esettanulmányozó, makro-ökológiai, makro-statisztikai típusú kutatás folyik-e, illetve ezek termékeny kooperációjában valósul-e meg a kutatás. A jövőben a neveléstudományokon belül előreláthatóan erősödni fog ez a módszertani sokszínűség, a követett paradigmát egyre inkább az adott feladat határozza majd meg. Emiatt a kutatásmódszertani tudás sokszínű és alapos oktatásának központi szerepet szánunk a debreceni neveléstudományi doktori képzésben, valamint az első évfolyam homogenizáló-egységesítő kurzusai után a kurzusmunka súlypontját

a specializálódás irányába toljuk. Az oktatáskutatásban a bölcsész paradigmától eltérő csoportos empirikus kutatómunka dominál, a tudományos teljesítmény mérése és eredményességi mutatóinak meghatározása tehát inkább a társadalomkutatás vagy a természettudomány mércéje szerint lehetséges (Halász 2010). Ezért a jövőben szükségesnek tartjuk a neveléstudományi doktori képzésre jellemző munkaszervezési formák autonóm meghatározását és a disszertációk minőségi kritériumainak oktatáskutatásra specifikálását és nyilvánvalóvá tételét. Amint a doktori disszertációk értékelésével foglalkozó nemzetközi kutatások is rámutatnak, a társadalomtudományokban az eredmények megbízhatósága, a szisztematikus csoportos kutatás fontos érték, s az adatok elméleti koncepcióba helyezése, meggyőző és újszerű értelmezése számít jelentős eredeti tudományos hozzájárulásnak (Lovitts 2007).

### **Összegzés**

Az oktatáskutatás központi szerepbe került a gazdasági társadalmi problémák megértése és megoldása terén. Ez az oktatáskutatás fontosságának felértékelődéséhez, intézményrendszerének megerősödéséhez vezetett, s sok helyen jelentős támogatást volt képes nyújtani az oktatási rendszer teljesítményének növeléséhez. A debreceni neveléstudományi doktori képzésbe jelentkezők az északkeleti, északi régió és a keleti, északkeleti határon túli felsőoktatás intézményeiből érkeznek, s a jövőben ez a regionális karakter erősödik majd, sőt a tanári életpálya modell kapcsán előre jelezhető egy újfajta érdeklődői kör („tudós tanárok”) megjelenése a térségben, ahol ezeket az igényeket egy felsőoktatási intézmény a jövőben bizonyosan ki fogja elégíteni.

A debreceni neveléstudományi programban folyt eddigi munkának hazai és nemzetközi téren mérhető és jelentős eredményei és már bontakozó kumulatív hatásai vannak. Ez a képzés a jövőben is tervezi megőrizni, sőt erősíteni felsőoktatáskutatói profilját, valamint a tanárképzési kutatások terén erős pozíciót szerezni, az ezirányú építkezés elindult. Tekintve, hogy a jövőben az oktatáskutatásban az interdiszciplináris szemlélet, a problémák és kutatási területek komplex szemléletmóddal való megközelítésének további erősödése várható, a felsőoktatás, a tanárképzési és a tanárkutatások problémáit interdiszciplináris kontextusában értelmezni képes kutató közösség formálódik a debreceni neveléstudományi doktori program körül. A debreceni neveléstudományi doktori képzése széles társadalmi és tudományos igényeket elégít ki, fejlesztése perspektivikus, számos lehetőséget rejt magában, amivel a Debreceni Egyetem erejét növelheti, akárcsak a programnak a nemzetköziesedő oktatáskutatásban való gyorsuló részvétele, mely hozzájárulhat az egyetem nemzetközi kapcsolatainak további bővüléséhez.

PUSZTAI GABRIELLA

IRODALOM

- HALÁSZ GÁBOR (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas\\_MTA.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf) (letöltve 2011.06.02)
- HUDSON, BRIAN – ZGAGA, PAVEL /SZERK./ (2008): *Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: Umeå University
- KISS PASZKÁL /szerk./ (2010): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio
- KOVÁCS EDINA (2011): *A tanárképzés harmadik ciklusa: kérdések és lehetőségek*. Konferencia előadás. Iskola a társadalmi térben és időben. Pécs, 2011. május 17.
- KOZMA TAMÁS (2004): Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. Magyar Tudomány 111 (11) 1217-1224.
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA /szerk./ (2008): The Bologna Process in the New European Union Countries. European Education 40. 2.
- LOVITTS BARBARA E. (2007): *Making the Implicit Explicit: Creating Performance Expectations for the Dissertation*. Sterling: Stylus Publishing
- PUSZTAI GABRIELLA (2008a): *Doktori iskolák törzstagjai: Gyorsjelentés*. cherd.unideb.hu/rfds.pdf (letöltve 2011.06.02)
- PUSZTAI GABRIELLA /szerk./ (2008b): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD
- PUSZTAI GABRIELLA /szerk./ (2008c): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD
- KOZMA TAMÁS – PUSZTAI GABRIELLA (2009): *Kié a doktori iskola? Egy akkreditáció visszhangja*. In: Educatio 18. 1. 64-75.
- PUSZTAI GABRIELLA /szerk./ (2010): *Religion and Higher Education*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD-H
- PUSZTAI GABRIELLA-CHRAPPÁN MAGDOLNA (2011): *A továbbképzés és a doktori képzés szerepe pedagógus életpályamodellben*. Konferencia előadás. Kongresszus után – a változások folyamatában. Budapest, 2011. május 27-28
- TÓTH ZOLTÁN (2011): *A szakdidaktika helye a doktori képzésben. Gyorsjelentés*. Kézirat



## **PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK**

### **A DEBRECENI EGYETEM ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN**

Az egyetem pedagógia tanszékéhez kötődő kutatócsoport már Mitrovics Gyula professzor idejében<sup>1</sup> is működött Debrecenben, ez alatt elsősorban azt a tudományos segédszemélyzetet értjük, amelyre a kísérleti lélektani irányzat iránt elkötelezett professzor a vizsgálataiban támaszkodhatott. Jelentős eredményként könyvelhető el e kutatócsoport történetében, hogy a harmincas évek nehéz körülményei között is, amikor minden egyes gyakornoki státuszért komoly küzdelmeket vívtak egymással a bölcsészkar professzorai, Mitrovics több tanársegédi és gyakornoki állást ki tudott harcolni tehetséges tanítványai számára. De nemcsak azokat a hallgatóit támogatta a debreceni egyetem első pedagógiaprofesszora, akik az experimentális pszichológia és pedagógia terén folytattak komolyabb kutatásokat, hanem azokat is, akik neveléstörténeti vagy elméleti pedagógiai tárgyú disszertáció megírását tervezték az ő bábáskodása mellett. Németh András neveléstudomány-történeti kutatásaiból ismeretes, hogy a hazai egyetemeken ez az időszak hozta el a neveléstudomány korábbi emancipációs törekvéseinek sikerét: a pedagógia már nem kizárólagosan a tanárképzés kiszolgálója volt ezekben az évtizedekben, hanem a többi bölcsészdiszciplínával egyenrangú és értékes kutatási eredményeket felmutató tudomány, amelynek a bölcsészkarokon belüli megerősödését a vele foglalkozó kutatók számának növekedése is egyértelműen jelezte. A debreceni egyetem két világháború közötti történetében a 30-as évek közepére tehető a pedagógia tanszék presztízsének megszilárdulása, ebben az évtizedben emelkedett a legmagasabbra a pedagógiából doktorált hallgatók száma, és ekkor folyt a legintenzívebb munka a tanszékhez tartozó Kísérleti Lélektani Intézetben. Az 1930 és 1940 közötti évtizedben 18 fő választotta szigorlati főtárgyként a pedagógiát a debreceni bölcsészdoktorok közül, 38 fő pedig a melléktárgyai egyikének jelölte meg ezt a diszciplínát, noha e 38 szigorlatozó között akadtak olyanok is, akinek a disszertációtémája közelebb állt a pedagógiához, mint a szigorlati főtárgyként választott filozófiához. Ha a teljes Mitrovics- és Karácsony-korszakot vizsgáljuk, teljes biztonsággal kijelenthető, hogy egy egyre népszerűbbé váló, jónevű szakmai műhely gyors fejlődését lehet megállapítani a doktoráltak számának alakulása alapján: 1917 és 1949 között ugyanis 114 fő doktorált neveléstudományból Debrecenben, 46 disszerens főtárgyként választotta ezt a tudományt, 68-an pedig első vagy második melléktárgyukként jelölték meg a szigorlatra való jelentkezéskor. A pedagógiát főtárgyként választók közül 25 fő Mitrovics Gyula professzorsága idején, 21 jelölt pedig Karácsony Sándor tanszékvezetése alatt védte meg a disszertációját.

---

<sup>1</sup> Mitrovics Gyula 1918 és 1941 között volt a pedagógia nyilvános rendes egyetemi tanára a debreceni egyetemen, de már a bölcsészkar elődintézményében, a református kollégium bölcsészeti akadémiai tagozatán is oktatót filozófiát és pedagógiát 1910-től.

### ***Disszertációtémák az első pedagógia professzor iskolájában***

A két világháború közötti egyetemi pedagógiai műhelyeket még nem jellemezte olyan határozott profil, mint napjaink neveléstudományi doktori programjait. Mitrovics iskolájában is megmutatkozott ez a sokszínűség, a kísérleti pszichológiai témájú disszertációk mellett több nevelés- és iskolatörténeti, metodikai tárgyú, valamint nyelvelsajátítással és gyógypedagógiával foglalkozó értekezés is készült a professzor irányítása alatt. Számos esetben egy-egy Mitrovics által kiírt pályatétel adott ösztönzést a pedagógiai doktorátus megszerzését ambicionáló fiatal kutatóknak. 1927/28-ban és 1928/29-ben például az alábbi pályatételt tűzte ki Mitrovics az egyetemi hallgatói számára: „Első magyar folyóirataink pedagógiai törekvései 1848-ig.” Az 1932/33-as tanévben aztán ismét ezt a témát adta fel némileg átfogalmazott címmel: „Magyar neveléstudományi irodalom a szabadságharc előtt”. Csighy Sándor, a doktori védése idején nem is olyan fiatal kutató e témáról írta 1936-ban a disszertációját, tehát itt biztosan kimutatható, hogy nem ő állt kész témával a professzor elé, hanem Mitrovicstől kapta a kidolgozásra váró ötletet. Egyébként Mitrovics kiváló érzékkel tapintott rá erre a fehér foltra a magyar neveléstörténet-írásban, valóban Csighy volt az első, aki összegyűjtötte a felvilágosodás után megjelent pedagógiai témájú folyóiratcikkeket, a későbbi kutatók is (pl. Fehér Katalin) mind az ő munkáját veszik alapul a tanulmányaikban. Szintén több tanévben is kítűzte pályatételül Mitrovics a „Reakciós idő és tanulmányi előmenetel egybevetése” c. témát (1929/30- 1931/32). Utoljára 1933/34-ben jelent meg ez a téma a pályatételek között, az előzőhöz hasonlóan némileg megváltozott címmel: „A reakciós idő pedagógiai vonatkozásai”. Ezt a témát aztán a kedvelt tanársegéd, Zombor Zoltán érlelte disszertációvá. Róla is elmondható tehát, hogy a professzor által kiírt téma keltette fel érdeklődését a tudományos kutatás iránt. 1937/38-ban egy olyan tárgyat tűzött ki Mitrovics pályatételül, amely csak egy bizonyos kör számára lehetett vonzó, a téma címe ugyanis a következő volt: „A matematikai intelligencia pedagógiai vonatkozásai”. E témából aztán Faragó Tibor, a professzor másik tanársegéde írt sikeres doktori dolgozatot „A matematikában tehetséges tanuló” címmel. Az 1938/39-es tanév pályatétel-kiírása pedagógiából a következő volt: „Az iskolai osztály közösségi szellemének kialakítása”. Ebből a témából egy I. éves hallgató, Giday Kálmán adott be pályamunkát, s bár Giday később nem pedagógiai, hanem földrajzi tárgyú disszertációt írt, de a Nevelésügyi Szemle 1940-es évfolyamában megjelent egy olyan tanulmány Gidaytól (Az iskolai osztály címmel)<sup>2</sup>, amelynek alapjait minden kétséget kizáróan a korábbi pályamunka képezte. Az 1939/40-es tanévben egészen különleges pályatételt adott Mitrovics pedagógiából („A különböző szuggesztív hatások szerepe a nevelésben”), ez a téma Nemes Elemér III. évfolyamos hallgatót szólította meg, egyedül ő nyújtott be pályamunkát ebben az évben. Ez a pályamunka az ő karrierének alakulásában is szerephez jutott, mivel 1941 decemberében „Hipnotizmus. Suggestio és hipnotikus hatások a nevelésben”

<sup>2</sup> Giday Kálmán (1940): Az iskolai osztály. *Nevelésügyi Szemle*, 1. sz. 6-14.

címmel védte meg doktori értekezését a Mitrovics vezette bíráló bizottság előtt. A rektori évében, az 1940/41-es tanévben „Sajátos pszichológiai szempontok a nőnevelésben” címmel adott témát Mitrovics azoknak a hallgatónak, akik pedagógiai pályátételt kívántak kidolgozni.<sup>3</sup> Ez a téma is egy későbbi disszertáció alapjává vált, Ravasz Gizella írt belőle doktori dolgozatot „A nőnevelés problematikája” címmel. Igaz, ő már nem Mitrovics professzornál védte meg a disszertációját, hanem Tankó Béla előtt, mivel a védeése idején az ötlet sugalmazója, Mitrovics már nyugdíjban volt. Ezek a témakiírások is jelzik, hány fiatal köszönheti Mitrovicsnak a doktori dolgozata alapötletét. Arra is akadt példa, hogy nemcsak a téma alapötlete származott Mitrovicstól, hanem a dolgozat felépítésében is a professzor egyik főművének, A magyar esztétikai irodalom története című tartalmas összefoglalásnak a szerkezetét választotta mintának a disszertáció.<sup>4</sup> Mitrovics pedagógiai rendszerének alapfogalmai, a professzor által megfogalmazott nevelési célok természetesen a legtöbb elméleti-történeti tárgyú disszertációban – többnyire a professzor főművére való pontos hivatkozással, ritkábban anélkül – megjelennek.

Az elméleti-történeti tárgyú disszertációk közül kiemelkedik Péter Zoltán Sprangerről írt értekezése. Péter Zoltán pályafutása 1952-ig mindenképpen sikertörténetnek tekinthető, s ebben éppen a doktori disszertációnak és különösen a páratlan sikerű védésnek volt nagy szerepe. Péter Zoltán 1927-ben látott hozzá Nagy Miklóssal, akkori szeghalmi igazgatójával közösen Spranger híres könyvének, a *Psychologie des Jugendalters* c. korszakalkotó műnek a lefordításához. A fordítás során megismert munka felkeltette Péter érdeklődését Spranger személye és munkássága iránt, így doktori értekezését is az ő ismertetésének szentelte. A dolgozat 1933-ban jelent meg „Spranger, a pszichológus” címmel. Az egyetemi tanulmányok és a doktori szigorlat kiváló eredménye alapján abban a kitüntetésben részesült, hogy „sub auspiciis gubernatoris” avatták doktorrá. A doktori cselekmény ragyogó lezárása után is tovább dolgozott az eredeti témán: a sprangeri gondolatrendszer elemzését, hazai népszerűsítését változatlan szorgalommal folytatta. Ennek bizonyítéka a szegedi egyetem 1937/38-as Actáiban megjelent Böhm és Spranger c. tanulmánya, valamint az 1941/42-es tanévben a Protestáns Tanügyi Szemlében publikált írása (Spranger az evilági vallásosságról). Péter Zoltán számára az érdeklődésében és publikációs tevékenységben beállt fordulat a pályáján is szerencsés változást eredményezett: 1942. szeptember elsejétől kinevezett igazgatóként állt a debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézetének élén. Volt alkalma előtte bizonyítani a posztra való alkalmasságát: már 1934-től ellátta

<sup>3</sup> Mudrák József (2005): Pályátételek és pályamunkák a Bölcsészettudományi Karon. In: Hollósi Gábor (szerk.): Közlemények a Debreceni Tudományegyetem történetéből II. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, 43-44.

<sup>4</sup> Csighy Sándor doktori disszertációjában olvashatunk utalást arra, hogy mestere esztétikai alpművének beosztását választotta mintául az összegyűjtött anyag módszeres feldolgozásakor. Ezt a szolgálai mintakövetést egyébként a disszertáció egyik recenzense némiképpen kifogásolta is. Az említett recenzió Wagner Ferenc tollából származott, s a Nevelésügyi Szemle 1937-es évfolyamának 9-10. számában jelent meg, az 576-577 oldalakon.

a református tanárképző vezetői teendőit, sőt 1939-től pedagógiai tárgyú előadásokat is tartott a tanárképző intézetben.<sup>5</sup>

### ***Fiatalkutatók a pedagógia tanszék első kutatóműhelyében***

Valódi kutatócsoport akkor szerveződött Mitrovics körül, amikor megalakult a vizsgálatai számára megfelelő keretet biztosító Kísérleti Lélektani Intézet. E szervezeti egység tevékenységének tényleges kezdete ugyan csak az 1926-os évre tehető, de a bölcsészkar jegyzőkönyvek alapján megállapítható, hogy a kar már az 1924/25-ös tanévben előterjesztette a minisztériumnak egy „Pszichológiai Intézet” felállításának tervét.<sup>6</sup> Ehhez akkor a minisztérium nem járult hozzá, mivel az új intézet költségeinek fedezéséről az egyetem 1925/26-os költségvetésében nem történt említés. Mitrovics azonban nem nyugodott bele az elutasításba, és az 1925/26-os tanév elején újra kísérletet tett az intézet felállítására, azzal az indoklással, hogy a „Pszichológiai Intézet felszerelése a pedagógiai tanszék javadalmából már rendelkezésre áll és így semmiféle újabb kiadást már nem igényel”, s azt is közölte a minisztérium megnyugtatására, hogy az intézet a további szükségleteire is fedezetet találna az öt befogadó tanszék illetményeiben.<sup>7</sup> Ezután már a minisztérium sem támaszthatott kifogást az indítvány ellen, Mitrovics pedig hozzákezdhetett a frissen felállított intézet segédszemélyzetének kiválogatásához. A korabeli bölcsészkarokon (így Pécsen és Szegeden) a pedagógia tanszékek égisze alatt folytak a pszichológiai kutatások is, és a legtöbb pedagógiaprofesszor (pl. Weszely Ödön, Várkonyi Hildebrand, Mester János, Bognár Cecil) magas színvonalon művelte ezt a társtudományt is (volt, aki egyenesen pszichológusnak vallotta magát), így természetesnek tekinthető, hogy Debrecenben is a neveléstudomány árnyékában indultak el a lélektani vizsgálódások. Az intézet első gyakornoka Kornya Sándor<sup>8</sup> lett, aki 1926 decemberétől 1927 augusztusáig állt a professzor rendelkezésére a lélektani kutatásokban, őt azonban elvonta az intézeti tevékenységtől a középiskolai tanári munka, így nem vált a kutatócsoport jelentős tagjává. Ennél hosszabb időre jelentett

<sup>5</sup> Már az 1939/40-es iskolai évben is tartott előadást „Az evangéliumi keresztyén nevelés alapelvei” címmel, ezt aztán az intézet megszüntetéséig szinte minden évben meghirdette. Az 1941/42-es tanévtől „A keresztyén nevelés” címmel is hirdetett előadást.

<sup>6</sup> Az egyetem bölcsészkarja a 415/1924-25. sz. alatt iktatott előterjesztésben kérvényezte a nevezett intézet felállítását.

<sup>7</sup> Jegyzőkönyv a debreceni m. kir. Tisza István tudomány-egyetem bölcsészeti, nyelv- és történettudományi karának 1925. évi szeptember hó 7-én tartott I. rendkívüli kari üléséről. 3. sz. b) melléklet. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

<sup>8</sup> Kornya Sándor (1901-1975) magyar-latin szakos tanárként végzett a debreceni egyetemen 1924-ben. Utána 17 éven keresztül a Ref. Koll. Gimnáziumának a tanára volt. 1941 és 1944 között a nagyszalontai Állami Arany János Gimnázium igazgatásával bízták meg. 1945-ben tért vissza, ahol előbb az Egyesített Fiúgimnázium, majd az újra önállósult Fazekas Mihály Gimnázium tanárként dolgozott. Az iskolájában mindvégig megbecsült pedagógust 1964-ben nyugdíjazták.

felkészült asszisztenst a professzor számára utóda, Zilahi Ferenc gyakornok, aki három éven keresztül állt az intézet alkalmazásában.

Mitrovics volt talán az egyetlen a debreceni bölcsészkar akkori professzorai közül, aki felismerte azt, hogy a gyakornoki munkát nemcsak erkölcsi elismeréssel illene jutalmazni, hanem valamilyen csekély javadalmazás formájában is. Azon az 1928-as kari tanácsülésen, amelyen terítékre került Zilahi Ferenc gyakornoki alkalmazásának meghosszabbítása, határozottan meg is fogalmazta ezt a kívánságát. Az alábbi indoklással terjesztette a kar elé javaslatát: „Együttal nagyon kérem a kar figyelmét arra, hogy megnevezett gyakornokunk már idáig is nagyon hasznos, sőt anyagiakban is kifejezhető értékű szolgálatot teljesített; azért nagyon méltányosnak tartanám, ha karunk méltóztatnék módot találni, ennek anyagi méltatására is.”<sup>9</sup> Mitrovics mindenképpen példát teremtett ezzel a felszólalásával, mert a jegyzőkönyv tanúsága szerint az indítványt követően több díjtalan gyakornok odaadó működését is honorálni kívánták a professzorok, s ennek megvalósítására előterjesztést nyújtottak be a minisztériumhoz.<sup>10</sup>

Mitrovics professzor tudatosan építette fel intézetét, kénytelen-kelletlen igazodva az akkori bölcsészkar körülményes ügymenetéhez és tiszteletben tartva a többi professzor érzékenységet, megvárta azokat az alkalmakat, amelyek különösen indokoltá tették a létszámbővítést, a segédszemélyzet egyes tagjainak előléptetését. Az egyik ilyen alkalom akkor kínálkozott, amikor Zombor Zoltán pedagógiatanári állást kapott a református tanítóképzőben. Bár részidőben továbbra is megmaradt Mitrovics tanársegédének, a professzor úgy érezte, eljött az ideje, hogy másik tehetséges tanítványa, Faragó Tibor is előrébb lépjen a ranglétrán. Ezt a lépést célszerűnek tűnt összekötni a gyakornoki státuszok betöltésével. Ezért az 1936. február 28-i tanácsülésen a neveléstudomány professzora az alábbi indítványt terjesztette kollégái elé: „Tekintetes Kar! ... A kísérleti lélektani intézet tb. tanársegéde: Dr. Zombor Zoltán középiskolai tanár a református kollégium tanítóképző intézetében rendes tanári állást nyervén, tanársegédi teendőit csak erősen megosztott erővel végezheti. Ezért tisztelettel kérem a Tekintetes Kart, hogy mellé tb. tanársegédnek Faragó Tibor okl. középiskolai tanárt, eddigi díjtalan gyakornokomat megválasztani sziveskedjék. Ugyancsak kérem Ördögh László és Bede Lajos bölcsészettanhallgatóknak díjtalan gyakornokká való megválasztását.”<sup>11</sup> A javaslatot a kar elfogadta, s így Faragó II. tanársegédként, a két harmadéves hallgató pedig gyakornokként dolgozhatott a Kísérleti Lélektani Intézetben az 1935/36-os tanév II. félévében. A segédszemélyzettel kapcsol-

<sup>9</sup> Jegyzőkönyv a debreceni m. kir. Tisza István tudomány-egyetem bölcsészettudományi karának 1928. június 4-én tartott XIV. rendes kari üléséről. 102. sz. (Díjtalan gyakornokok javadalmazása) Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

<sup>10</sup> „Több felszólalás után a kar mély tisztelettel előterjesztést tesz a VKM úr öngyméltóságához az iránt, hogy Ignácz Béla, Dobó Árpád, Dékány János, Magyar Zoltán és Zilahi Ferenc díjtalan gyakornokokat odaadó működésükért megfelelő jutalomban részesíteni méltóztatssék.” Jegyzőkönyv a debreceni m. kir. Tisza István tudomány-egyetem bölcsészettudományi karának 1928. június 4-én tartott XIV. rendes kari üléséről. 102. sz. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

<sup>11</sup> Jegyzőkönyv a debreceni m. kir. Tisza István – Tudományegyetem bölcsészettudományi karának 1936. évi február hó 28-án tartott X. rendes üléséről. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

latban elmondható, hogy Mitrovics intézetében általában egy vagy két tanársegéd és a harmincas években már két gyakornok is dolgozott, ahogy azt Mudrák gondosan összeállított gyakornok- és tanársegédlistája is bizonyítja. Ezt a névsort azért is érdemes itt teljes terjedelmében közölni, mert több szereplője is sikeres pedagógus-karriert futott be a későbbiekben, néhányan közülük a hazai tanító- és tanárképzés elismert alakítóivá váltak.

*1. táblázat: A pedagógia tanszék Kísérleti Lélektani Intézetének gyakornokai 1926 és 1942 között*

Gyakornok neve	Gyakornoki megbízás ideje
Kornya Sándor	1926. dec. 1. – 1927. aug. 31.
Zilahy Ferenc	1927. szept. 1. – 1930. aug. 31.
Végh László	1930. szept. 1. – 1931. aug. 31.
Bede Zoltán	1931. szept. 1. – 1932. aug. 31.
Porzsolt István	1932. szept. 1. – 1933. szept. 29.
Lengyel Imre	1932. szept. 1. – 1933. aug. 31.
Zombor Zoltán	1933. szept. 1. – 1935. aug. 31.
Faragó Tibor	1933. okt. 1. – 1935. okt. 30.
Ördögh László	1935. nov. 1. – 1938. aug. 31.
Bede Lajos	1935. nov. 1. – 1940. okt. 16.
Giday Kálmán	1939. szept. 1. – 1941. febr. 28.
Nemes Elemér	1940. nov. 1. – 1942. aug. 31.
Pelyvás-Ferenczik István	1940. nov. 1. – 1941. aug. 31.
Kupán Ibolya	1941. ápr. 1. – 1941. aug. 31.
Tibori János	1941. szept. 1. – 1942. aug. 31.

*Forrás: Mudrák József (2006): Gyakornokok, tanársegédek, adjunktusok, intézeti tanárok, A.D.O.B. gyakornokok és beosztott gimnáziumi tanárok a Bölcsészettudományi Karon*

Mitrovics iskolájában valóban teret kaptak a tehetséges hallgatók képességeik kibontakoztatására: a legkiválóbb gyakornokok, akik teljesítményükkel érdemesnek bizonyultak a professzor további bizalmára és támogatására, elnyerték a tanársegédi kinevezést. Ilyen megbízáshoz a Kísérleti Lélektani Intézet fennállása alatt csak három gyakornok jutott, részben a bölcsészkar szűkös lehetőségei miatt (ezen a karon jóval kevesebb tanársegédi állást biztosítottak, mint például az orvostudományi karon, s ezeknek az állásoknak a többsége is a „fizetéstelen” vagy „tisztelbeli” kategóriába tartozott), részben Mitrovics szigorú szelekciója miatt. Zombor Zoltán 1935 és 1937 között, Faragó Tibor 1935 és 1939 között, Ördögh László 1938 és 1940 között látott el tanársegédi feladatokat az intézetben.

A professzor a legígéretesebb tanítványának Zombor Zoltánt tartotta, aki 1930 és 1934 között volt a Tisza István Tudományegyetem matematika-fizika szakos

hallgatója. Doktori értekezését 1935-ben védte meg, ezután kapott tanársegédi ki-nevezést Mitrovics intézetébe. Zombor a professzor irányításával figyelemre méltó kutatásokat folytatott: átdolgozta a Sterzinger- és Roggenkampff-féle figyelemvizsgálatokat. Ezenkívül újfajta módszert dolgozott ki a figyelem, az emlékezet és a lényeg-felismerési képesség vizsgálatára, és koordinálta azt a kísérleti figyelemvizsgálatot, amelyet az összes debreceni középiskola négy felsőbb osztályában végeztek (az öt teszt között ott volt általa készített és átdolgozott feladat-együttes is). Így készült el a mintegy 1600 személyről 13000 adatot tartalmazó vizsgálati anyaga. Hozzá hasonlóan szorgalmas tanítványnak bizonyult a szintén matematika-fizika szakos Faragó Tibor. Faragó debreceni születésű volt, a református kollégium főgimnáziumban érettségizett 1930-ban. Tanári diplomát 1935-ben szerzett, de már 1933-tól foglalkoztatta a Mitrovics-műhely: először gyakornok, majd fizetéstelen tanársegéd volt a Kísérleti Lélektani Intézetben. Az 1937/38-as tanévben előadóként is szerepelt a Tanárképző Intézetben, de közben - a megélhetését biztosítandó - gimnáziumi óraadást kellett vállalnia. 1939-ben a miskolci református leánygimnázium tanárává nevezték ki. Ugyanebben az esztendőben védte meg doktori disszertációját. Zomborhoz hasonlóan később (1941-ben) ő is megszerezte az Apponyi Kollégium filozófia-pedagógia szakos tanári oklevelét. A következő évtizedeket a felsőoktatásban töltötte, matematikát adott elő különböző intézményekben, végül a Kandó Kálmán Műszaki Főiskoláról ment nyugdíjba.

Bár jelentősebb publikációk nem fűződtek a nevéhez és nem szerzett doktori fokozatot sem, mégis illő pár szót ejteni Zilahi Ferencről, Mitrovics első olyan gyakornokáról, aki huzamosabb ideig vett részt a Kísérleti Lélektani Intézet kutatásaiban. Azért érdemes végigkövetni Zilahi életútjának Debrecen utáni szakaszát is, mert kiderül belőle, hogy az iskolateremtő professzor mellett eltöltött évek meghatározták a pályája további alakulását, és – a két kiemelkedő tanítványhoz, Zomborhoz és Faragóhoz hasonlóan – az intézetből kikerülve is megmaradt érdeklődésének középpontjában a pedagógia, soha nem lett hűtlen ehhez a tudományhoz. Zilahi is matematika-fizika szakon folytatott tanulmányokat a Tisza István Tudományegyetemen, középiskolai tanári oklevelét 1930-ban szerezte meg. Előtte három éven át gyakornokoskodott Mitrovics mellett, s ahogy már említettük, a professzora rendkívül elégedett volt a munkájával. 1930 szeptemberében, a végzése után közvetlenül a sárospataki tanítóképzőbe került, ahol a matematika-fizika szaktárgyakon kívül főleg lélektant és neveléstörténetet tanított. Mivel a korabeli rendelkezések szerint ehhez – a meglévő gyakornoki tapasztalatain túl – bizonyítvány is kellett, ezért beiratkozott Szegedre, az Apponyi Kollégiumba, és 1932-ben megszerezte a filozófia-pedagógia szakos tanítóképző intézeti tanári oklevelet. A tanítóképzőben folytatott tanári tevékenysége eredményességét többek között az is bizonyítja, hogy 1949-ben a miskolci I. sz. pedagógiai gimnázium, majd 1950-ben az akkor államosított pataki tanítóképző igazgatójának nevezték ki. A legnehezebb időszakban állt a Bodrog-parti Athén tanítóképzőjének élén, csak 1958-ban mentették fel vezetői megbízása alól, amikor a tanítóképzőket felsőfokú intézményekké szervezték át. Az ezt

követő években (1964-es nyugdíjazásáig) gimnáziumi tanárként (néhány évig igazgatóként) működött Sátoraljaújhelyen és Sárospatakon.<sup>12</sup>

A Mitrovics-tanítványok táborában arra is akadt példa, hogy a professzor egyik korábbi disszerense tanárként kedvet és mintát adott egy diákjának a pedagóguspályához, majd ez a diák később éppúgy belekerült a debreceni egyetemen Mitrovics „holdudvarába”, mint valaha egykori tanára. Egy sárospataki matematikatanár, Urbán Barnabás és tanítványa, Ördögh László képviselték a fent említett folytonosságot a Mitrovics-iskolában. Urbán 1932-ben doktorált pedagógiából, így a disszertációját természetesen Mitrovics vezetésével készítette „A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában” címmel. Értekezése arról tanúskodik, hogy teljes egészében átvette Mitrovics pedagógiai gondolatrendszerét, nevelési célmeghatározása is a professzortól származik. Urbán hatására választotta a tehetséges, de meglehetősen szegény családból származó Ördögh a matematika-fizika szakot, s a debreceni egyetemre kerülve ő sem tudta kivonni magát Mitrovics hatása alól. Már 1935-ben bekapcsolódott a Kísérleti Lélektani Intézet kutatásaiba, majd 1936-ban pályamunkát írt „Az intelligenciavizsgálat módszerei” címmel.

### *A fiatal kutatók támogatásának egyéb formái*

Nemcsak az intézetben adott kisebb-nagyobb megbízásokkal egyengette a neveléstudomány valamely ága iránt érdeklődő tanítványai pályáját az első pedagógia professzor, hanem a minden évben kiosztásra került kül- és belföldi tudományos ösztöndíjak odaítélésekor is kiállt a tehetségesnek tartott hallgatói mellett. Az utókor több esetben is igazolta Mitrovics éleslátását, döntésének megalapozottságát. Jelen írás keretei között csupán egy példával van módunk igazolni Mitrovics jó emberismeretét. Az 1941/42-es tanévre kiírt ösztöndíjak elosztásakor (az 1941. márc. 12-i kari tanácsülésen) Mitrovics Lengyel Imre<sup>13</sup> kérvényét támogatta, aki Pestalozzi magyar kapcsolatainak feltárását jelölte meg kutatási témaként. Mitrovics a következő indokokkal támasztotta alá ajánlását: „Ismert dolog, hogy Pestalozzi tanítványa volt Váradi Szabó János, akinek naplójegyzései újban előkerültek, azonban ismeretlen okokból ismét eltűntek. Lengyel Imre most ezek felkutatását tűzte ki feladatául. Pestalozzi elsőágu unokatestvére Fäsi János Henrik egy időben Magyarországon tartózkodott s az ő reá vonatkozó kutatásainak eredményeit is ki akarja egészíteni s tanulmányát németre fordítva Svájcban közzétenni. Lengyel Imre mint tudományos segédmunkatársaink egyike, évek óta hasznos és nagyon derék tevékenységet fejt ki egyetemünk intéze-

<sup>12</sup> Kődöböcz József (1986): Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú tanítóképzés négy évszázada. Budapest: Tankönyvkiadó, 297-298.

<sup>13</sup> Lengyel Imre (1910-1978) több debreceni középiskolában és rövidebb ideig az egyetem bölcsészkarán is tanított. 1957-ben a frissen újjászervezett Német Tanszék oktatói állományába került, majd 1959-től az Egyetemi Könyvtár munkatársa lett. Disszertációját Mitrovicsnál írta 1936-ban, címe: A modern nyelvtanítás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából. Értekezését „summa cum laude” eredménnyel védte meg Mitrovics és Csűrly Bálint előtt.



tében; ez biztosítékot nyújt arra, hogy vállalt feladatait a szigorú tudományos kritika igényeit is kielégítően fogja megoldani.”<sup>14</sup> Mitrovics nem érdemtelenül szavazott bizalmat Lengyel Imrének, s nem döntött rosszul, amikor kiemelten ajánlotta egykori tanítványát a belföldi ösztöndíjra. Lengyel Imre a későbbiekben a magyar Pestalozzi-recepció avatott kutatójává vált, évtizedekig hű maradt ehhez a témához, ahogy azt a későbbi publikációi is bizonyítják.<sup>15</sup>

A professzor nemcsak ajánlásokkal segítette tanítványai érvényesülését, hanem olykor a kari tanács előtt is képviselte az érdekeiket. A 30-as évekbeli kari tanácsülések jegyzőkönyveinek tanúsága szerint Mitrovics több alkalommal tett előterjesztést a doktoranduszai érdekében, méghozzá az eredeti doktori szabályzatban nem szereplő szigorlati tárgycsoportosítások engedélyezését kérte a kollégáitól. Már pusztán annak ténye, hogy nem beszélt rá a nála doktoráló hallgatókat az engedélyezett tárgykombinációk valamelyikére, hanem elfogadta a szokatlan választásukat, és kész volt az érdekükben interveniálni a kari tanácsban, egyfajta jó értelemben vett flexibilitásról árulkodik. Ilyen közbenjárásra került sor például Somos Lajos doktori szigorlatra jelentkezése előtt. Somos, az egri tanítóképző intézet tanára pedagógia főtárgyból, valamint filozófia és esztétika melléktárgyakból kérte a szigorlatra bocsátását. Mivel ezt a tárgycsoportosítást nem tüntette fel az akkor érvényes doktori szabályzat, Mitrovics külön kérvényezte ennek a tárgye gyüttesnek az engedélyezését, és egyben a lehetséges kombinációk közé való felvételét is. A tanács mindkettő megszavazta, s ennek köszönhetően 1933-tól több szigorlaton is szerepelt a pedagógia főtárgy a filozófia és esztétika melléktárgyakkal együtt.<sup>16</sup> 1939-ben tanársegéde, Faragó Tibor érdekében tett előterjesztést Mitrovics egy új szigorlati tárgye gyüttes engedélyezésére, nevezetesen a pedagógia főtárgy filozófia és matematika melléktárgyakkal való párosítására.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Jegyzőkönyv a debreceni Tisza István m. kir. Tudományegyetem 1940/1941. tanévének XIII. rendes üléséről. 91. szám. (Az ülés iratanyagában a mellékletek között található Mitrovics Gyula 1941. március 18-án kelt ajánlása Lengyel Imre számára.) Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

<sup>15</sup> E témába vág publikációi közül a Könyv és Könyvtár c. debreceni kiadványsorozat 3. kötetéből származó, alábbi című különlenyomat: Nemzedékek találkozása Pestalozzi szellemében. Adalék a Nevelési Emléklapok történetéhez Tavasy Lajos Váradi Szabó Jánoshoz intézett leveleiből. Tankönyvkiadó, Budapest, 1963, 141-153. Ugyancsak ezt a témát fejtegeti Lengyel a következő írásban: Váradi Szabó János (1783-1864). A munkaoktatás egyik úttörője Magyarországon. In: Csűry István (szerk.) (1975): Könyv és Könyvtár X. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtára, 85-134. A magyar felvilágosodás svájci hatásairól szól a nevezett szerző következő tanulmánya: A svájci felvilágosodás és debreceni kapcsolatai. In: Csűry István (szerk.) (1973): Könyv és Könyvtár IX. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtára, 211-257.

<sup>16</sup> Jegyzőkönyv a debreceni Tisza István m. kir. Tudományegyetem bölcsészettudományi karának 1932/1933. tanévi XIV. rendes kari üléséről. 117. szám. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

<sup>17</sup> Jegyzőkönyv a debreceni Tisza István m. kir. Tudományegyetem bölcsészettudományi karának 1938/1939. tanévi XI. rendes üléséről. 185. szám. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.

*Lelkészek és vallástanárok neveléstudományi doktorátusa*

Mitrovics tanítványi körének bemutatásakor nem szabad egy fontos sajátosságról megfeledkeznünk: a disszerensek egy részének előtanulmányaiból adódó erős felekezeti jellegről, a református egyházhoz való szoros kötődésről. A Mitrovics-iskola első két disszerense is lelkész volt (Varga Jenő méhteleki lelkész, majd tanítóképző-intézeti tanár, Bodnár Gábor pedig tábori lelkész volt), de végig jelen voltak a végzős teológushallgatók és a végzett lelkészek a pedagógiai témát választó disszerensek között, különösen a 30-as években emelkedett meg a teológiai előképzettségű doktorálók száma. (Mitrovicsnál szerzett doktori címet Újszászy Kálmán, Fónyad Imre Dezső, Bucsay Mihály, Segesvári Lajos, Kiss Tihamér, Csighy Sándor, Tömöry Ödön. A református teológiai végzettségű disszerenseken kívül meg kell még említeni az ugyancsak Debrecenben pedagógiából doktorált evangélikus lelkészeket, nevezetesen Pass Lászlót, Ottlyk Ernőt és Rezessy Zoltánt. A két utóbbi már Mitrovics nyugdíjba vonulása után doktorált, abban a bizonyos „interregnum”- időszakban, amikor még Karácsony nem kapta meg a professzori kinevezését, és így Tankó Béla tartotta kézben ismét – egy fél éven keresztül – a pedagógiai szigorlatokat.) A teológusok aránya Debrecenben (a Mitrovics-korszakban) a pedagógiát szigorlati fő- vagy melléktárgyként választók körében közelítően 30 %. Sem Pesten, sem Szegeden nem volt jellemző, hogy a pedagógiából doktorálók között ilyen magas arányban legyenek teológus alapvégzettségűek vagy gyakorló lelkészek.

Mi lehetett az oka annak, hogy Mitrovics készségesen befogadta disszerensei közé ezeket a jelentkezőket is? A professzor támogató hozzáállása nemcsak neveltetéséből és a református egyház iránti elköteleződéséből fakadt, hanem részben egy tradíció működtetéséből, részben pedig abból a tagadhatatlan lokális szándékból, amely az egyetem alapításától fogva fenntartotta a hittudományi kar primátusát a többi kar között. A teológus disszerensek felvállalását nyilván természetesnek tarthatta a keresztyén pedagógiai rendszert felépítő Mitrovics Gyula, s azt is el kell ismerni, hogy ezek a doktorjelöltek emelték az iskola fényét, mivel a Mitrovicsnál készült legszínvonalasabb neveléstörténeti és nevelésméleti disszertációk írói (pl. Kiss Tihamér, Csighy Sándor, Fónyad Dezső) mind lelkészek vagy vallástanárok voltak. Az, hogy ezen az egyetemen jelentős számú teológus is doktorált pedagógiából, nem speciálisan debreceni eredetű jelenség volt, igazából egy egykori kolozsvári gyakorlat debreceni továbbéltetéséről, átvételéről van szó, ezért beszélhetünk tradícióról a lelkész tanítványok említésekor. A két intézmény közötti összekötő kapocs – s így e gyakorlat átplántálója – Tankó Béla volt, Mitrovics pedig maradéktalanul azonosult a Tankó által kialakított rendszerrel. A neveléstudomány egyébként is (éppen a múltja, az eredete révén) alkalmas terepnek bizonyult azok számára is a tudományos munkálkodásra (legalább egy disszertáció erejéig), akik nem bölcsész előismeretek, hanem teológiai képzettség birtokában vágtak neki a tanulmányozásának.

***Gyakornokok és tanársegédek Karácsony Sándor mellett***

A XX. század magyar nevelés- és tudománytörténetét taglaló írásokban szinte minőségjelölő fogalomként vált a „Karácsony-tanítvány” kifejezés, ez a megnevezés – a ráakódott másodlagos jelentésnek köszönhetően – egyszerre takar tudományos és emberi értéket, magatartásformát, érett pedagógusi küldetéstudatot és egyfajta integritásra törekvést a tudás „megélésének” terén. A Karácsony-tanítványok érdeme mesterük eszméinek megőrzése, továbbadása és továbbépítése, folyamatos újraértelmezése területén elévülhetetlen, elég, ha Kontra György, Kövendi Dénes, Varga Tamás, Vargha Balázs, Székácsné Vida Mária és a velük kapcsolatban álló többi lelkes alexandrista írásaira gondolunk.

Ebben a tanulmányban a Karácsony-tanítványok népes táborából pusztán azokat kívánom megemlíteni, akik 1942 és 1950 között hivatalosan is a debreceni egyetem alkalmazásában voltak, vagy az 1943-ban létrejött Társaslélektani Intézet munkatársaként, vagy a Neveléstudományi Szeminárium tanársegédeként, illetve gyakornokaként. A Társaslélektani Intézet alkalmazottai közül Lükő Gábor és Komjáthy István<sup>18</sup> vált később ismertté, nekik jelentek meg publikációik az 1950 utáni évtizedekben. A Neveléstudományi Szeminárium egykori tansegédszemélyzetéből szintén két tanársegédet lehet azok közé sorolni, akik sikeres pályát futottak be, s nem fékezte őket a karrierjükben a Karácsony-tanítványság stigmája. Egyikük Komlósi Sándor, aki végigjárta a szemináriumi segédszemélyzeti rendszer összes lehetséges lépcsőfokát, előbb díjtalan (1943. szept. 1.-1944. aug. 31.), majd díjas gyakornokként (1944. szept. 1.-1944. okt. 5.) dolgozott Karácsony professzor mellett, később fizetéstelen tanársegédként (1946. szept. 1.-1948. aug. 31.), végül pedig fizetési tanársegédi státuszban (1948. szept. 1.-1950. aug. 31.) állt a tanszék szolgálatában. Nagyjából ugyanezeket a grádicsokat járta végig Kovács Ferenc, azzal a különbséggel, hogy ő a legutolsó stációjáig, a fizetési tanársegédi kinevezésig nem jutott el. Ez a Karácsony-tanítvány, aki később Fabricius-Kovács Ferenc néven vált a magyar nyelvtudomány avatott művelőjévé, 1942. okt. 1. és 1948. nov. 29. között segítette a tanszék munkáját. A Társaslélektani Intézet két említett munkatársa, Lükő és Komjáthy is viszonylag hosszú időt töltött a nagy hírű professzor mellett, Lükő 1943-tól 1947-ig fizetéstelen tanársegédként, 1947 és 1950 között pedig, egészen az intézet megszűntetéséig fizetéstelen adjunktusként dolgozott az egyetemen (miközben 1945-től magántanárként olyan előadásokat hirdetett, amelyek a nevelés folklorisztikus alapjaival foglalkoztak), Komjáthyt pedig, akinek neve a Mondák könyve c. munka szerzőjeként vált később országsszerte ismertté, 1946. okt. 1. és 1950. jan. 1. között foglalkoztatta Karácsony intézete.

<sup>18</sup> Komjáthy István (1917-1963) tanárként és ifjúsági íróként tevékenykedett. Disszertációját 1944-ben nyújtotta be Karácsonyhoz „A tehetségkutatás magyar módja” címmel. 1951-től az Ifjúsági Könyvkiadóban dolgozott mint irodalmi szerkesztő. Az ötvenes években komolyan foglalkozott azzal a gondolattal, hogy újraindítja „Az Én Újságom” c. nagy múltú gyermeklapot. Az 56-os események után felfüggesztették állásából, csak 1958-ban helyezkedhetett el újra tanári munkakörben.

Karácsony pedagógiájának 1950 utáni értékelését ismerve nem tartható különösnek, hogy a társaslélektan hazai apostolának tanai ama bizonyos „negyven szűk esztendő” alatt nem a „hivatalos neveléstudományban” éltek tovább. Az államszocialista korszak egyetemeinek és főiskolának pedagógia tanszékein mélyen hallgattak a karácsonyi életműről. Ehelyett négy más területen bontakozott ki gazdag és termékeny Karácsony-recepció. Ez a négy terület a következő volt: 1. a negyven éves hallgatás kényszerében kialakult „kazamata-pedagógia”<sup>19</sup>, amely a kánonból kikerült alkotók munkásságát őrizte; 2. a tantárgy-pedagógiák kevésbé ellenőrzött világa, ahová be lehetett csempészni a Karácsony-féle nevelésfelfogás egyes elemeit; 3. a népművelés és felnőttnevelés elméletének akkoriban kibontakozó rendszere (erre Kozma Tamás hívta fel a figyelmet a debreceni iskolák összehasonlítását bemutató értékes tanulmányában<sup>20</sup>); 4. a nyelvészet és a néprajztudomány, amelyek nagyvonalúan teret adtak a Karácsony-féle gondolatrendszer e diszciplínákba integrálható elemeinek. A „kazamata-pedagógia” egyik jelentős apostola éppen a leghűségesebb Karácsony-tanítvány, Kontra György volt, aki a 80-as évek elején feleségével, Kozma Ilonával a lakásán tartott több féléves „házi szemináriumokat” Karácsony pedagógiájáról érdeklődő tanárok számára. A tantárgy-pedagógiákba Varga Tamás (matematika), Vargha Balázs (irodalom, didaktikai játékok), Kontra György (biológia) és Székácsné Vida Mária (művészeti nevelés) munkái<sup>21</sup> révén szivárogtak be Karácsonynak gyermeki autonómiáról, anyanyelvi-irodalmi nevelésről és a kommunikációról vallott nézetei. A felnőttnevelés rendszerében nem Karácsony szorosan vett pedagógiai gondolatai, hanem a szabad művelődésről alkotott elméletének egyes összetevői éltek tovább. Kozma így foglalja össze ezt a „burkolt” kontinuitást a már említett tanulmányában: „Az „alexandrizmus” mégis tovább élt, csak nem a pedagógiában, hanem az 1956 után intézményesülő egyetemi népművelési oktatásban. A közvetítő a kettő – az 1950 előtti alexandrizmus és az 1956 utáni népművelés – között az a tanítvány, akinek életműve csak nemrég zárult le: Durkó Mátyás.”<sup>22</sup> A Karácsony-féle gondolatrendszer néprajztudományi és nyelvészeti továbbéltetése pedig éppen Lükő Gábornak és Fabricius-Kovács Ferencnek köszönhető, akiknek megadatott, hogy a professzor közvetlen munkatársaiként ismerkedjenek meg e különös tudós pszichológiai megközelítésű (és a pedagógiájának is alapjául szolgáló) nyelvfelfogásával.

<sup>19</sup> A hivatalos pedagógia keretei közül kiszorított polgári és keresztény pedagógiai irányzatokról keveset lehetett hallani az államszocializmus évtizedeiben. 1989 előtt a Vigiliában vagy a Diakóniában közzétett pedagógiai témájú publikációk alapján lehet létezésükre következtetni.

<sup>20</sup> Kozma Tamás (2007): Hasonlóságok és különbségek a Debreceni Iskola pedagógiájában. In: Brezsnaynszky László (szerk.) A Debreceni Iskola neveléstudomány-történeti vázlata. Budapest: Gondolat Kiadó, 399–416.

<sup>21</sup> Varga Tamás (1954): Népszerű algebra. Budapest: Művelt Nép; Varga Tamás (1960): Matematikai logika. Kezdeknek. Budapest: Tankönyvkiadó; Vargha Balázs (1984): Jelek, jelképek, jellemek. Irodalmi és nyelvészeti tanulmányok. Budapest: Magvető; Kontra György (1970): Biológia és kommunikáció. A biológiatanítás problémái 1960–1970. Budapest: Tankönyvkiadó; Székácsné Vida Mária (1980): A művészeti nevelés hatásrendszere. Budapest: Akadémiai Kiadó

<sup>22</sup> Kozma Tamás (2007): i. m., 413–414.

Talán nem véletlen, hogy Karácsony A magyar demokrácia c. kötet összeállításakor az Új egyetem felé címet viselő fejezetbe éppen Kovács Ferenc disszertációjáról készített bírálatát és Lükő Gábor habilitációs eljárásra benyújtott műveiről írt véleményét válogatta be.<sup>23</sup> A tudományos közösségbe való befogadás fokozatait szép metaforákkal tette szemléletessé Karácsony: a doktori disszertáció értékelését a „Keresztelés”, a habilitáció alapjául szolgáló tanulmányok bírálatát a „Konfirmáció” cím alatt tette közzé. Kovács Ferenc „Kelet-Európa pedagógiánkban” című értekezésének bírálatában a mester az alábbi prófétikus kijelentést tette: „A dolgozat valóban csak vázlat, de a szemelvények, amelyeket e vázlatosságban is nyújt itt-ott s az illusztrációk, amelyekkel minden egyes állítását elég gazdag anyagból választott szellemes idézetek egész sorozatában támogatja meg, igen tanulságosak és megnyugtató módon mutatják egy csak most induló szép, tudományos munka ígéretes kontúrjait.”<sup>24</sup> Karácsony jóslata bevált, Kovács Ferenc később valóban értékes tudományos munkásságot fejtett ki, igaz, nem a neveléstudomány, hanem a nyelvtudomány területén. A Lükő Gábor habilitációs eljárása folyamán készült bírálatban pedig az alábbi mondat tükrözi a legvilágosabban Karácsony tanítványai írásaival szemben támasztott mércéjét: „Munkássága szolidaritást garantálja egész tudományos pályafutása, mely azt bizonyítja, hogy sohasem elképzelései és tervei alátámasztására gyűjtötte az adatokat, hanem megfordítva, a szaktudomány, az adatok területéről indult el, s azok kényszerítették a maguk rendjén néplélektani és pedagógiai megfontolásokra.”<sup>25</sup>

A két egykori tanítvány közül Fabricius-Kovács vállalhatta és képviselhetette nyíltabban a 60-as, 70-es éveken a karácsonyi örökséget: írásaiban folyamatosan a mestere által kidolgozott társaslélektani terminológiát használta, és valóban küldetésének tekintette, hogy a hazai nyelvészetben ébren tartsa volt tanára nyelvszemléletét. Ezt azért is tehetette meg, mert pályája viszonylag egyenes ívű volt, és olyan szakmai műhelyekben, közösségekben dolgozott az 50-es évektől kezdve, amelyekben elfogadták a tudományos nézeteit. 1954-ben az MTA Nyelvtudományi Intézetébe került, majd 1969-ben az Országos Pedagógiai Intézetbe nevezték ki főiskolai tanárnak. 1967-ben két olyan tanulmányt<sup>26</sup> is publikált, amelyekben Karácsony nyelvfelfogását és az abból levezethető kommunikációs rendszert nevezte meg a nyelvről való gondolkodása kiindulópontjaként. E két írásában magától értetődő természetességgel használta a karácsonyi fogalomrendszer olyan elemeit, mint pl. viszonyulás (ebben határozta meg a nyelv funkcióját), másik ember, autonóm ember. A Kortársban megjelent tanulmányában világosan utalt is a Karácsony-féle nyelvértelmezés érvényességére. A következőképpen állt ki e közleménye befejező soraiban egykori mestere tanítása mellett: „A nyelvtudományban manapság világszerte éppen a jelentés kérdéseiről esik a legtöbb szó. A nyelvtudomány képtelen

<sup>23</sup> Karácsony Sándor (1945): A magyar demokrácia, Budapest: Exodus, 104-107.

<sup>24</sup> Karácsony (1945) 105.

<sup>25</sup> Karácsony (1945) 107.

<sup>26</sup> Fabricius-Kovács Ferenc (1967): Jelentés, társaslélektan, kommunikációelmélet. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz., 331-346.; Fabricius Ferenc (1967): A jelentés és a „másik ember”. *Kortárs*, 8. sz. 1273-1282.

volt tisztába jönni a jelentés – s így végeredményben a nyelv – mibenlétével, mert ragaszkodik individualista, logicista és idejétmúlt természettudományos beidegzettségéhez. Ha azonban tovább akar lépni, mindezzel szakítania kell. Fel kell végre fedeznie és jogaiba kell iktatnia az autonóm „másik embert.”<sup>27</sup> A legtisztábban Fabricius-Kovács anyanyelvi nevelésről szóló írásaiban<sup>28</sup> támadnak fel a társaslélektan alapelvei. A hetvenes években többször is hangot adott annak a meggyőződésének, hogy a Karácsony által népszerűsített nyelvfogalom használata eredményesebbé tehetné az iskolai nyelvtanítást, és sűrűn hangoztatta azt is, hogy az új iskolai nyelvtanba be kellene épülniük a szociálpszichológia tanulságainak.

Lükő Gábor műveiben kissé áttételesebben, indirekt módon jelentek a karácsonyi eszmevilág egyes elemei, de a legtöbb írását át- és átszövik professzora gondolatai, hiszen ő egész életében tudatosan törekedett arra, hogy összehangolja a néprajztudomány megállapításait mestere tanrendszerével. Még a legspeciálisabb zenei szakkérdéseket boncolgató műveiben is – teljesen váratlanul – felbukkannak a Karácsony-féle alaptételek, ahogy erre Lányi Gusztáv, a protestáns professzor filozófiájának egyik legfelfekélyesebb elemzője is rámutatott. Példaként említi Lányi, hogy Lükő a zenei szimbólumok ismertetése kapcsán kitér Karácsonynak arra a sok vitát kiváltott megállapítására, amely a magyar gondolkodást mellérendelő típusúnak írja le. Lükő gondolatmenete szerint ennek a kijelentésnek az igazolásul lehet felfogni nyelvünknek azt a sajátosságát, hogy csak vastag és vékony hangokat ismer, nem pedig alsó vagy felső helyzetűként jelöli meg a kis és a nagy frekvenciájú hangokat.<sup>29</sup> Ez az állítás is bizonyítja, hogy Lükő Gábor nem szolgálta visszhangozta, hanem saját tudományos vizsgálataira alkalmazta és terjesztette ki a mesterétől átvett tanításokat. Lükő karrierét megpecsételte a Karácsony melletti famulusság, az egyetemről történt eltávolítása után soha többé nem kapott katedrát, különböző múzeumok nyújtottak menedéket a számára, néprajzi kutatásait azonban változatlan lendülettel folytatta, és megérhette egykori professzora pedagógiai örökségének rendszerváltás utáni újrafelfedezését is.

## Összegzés

Az ismertetett fiatal gyakornokoknak és disszerenseknek a munkáját áttekintve megállapítható, hogy egyrészt igen magas színvonalú, másrészt elég jelentős mennyiségű kutatás folyt mind Mitrovics, mind Karácsony iskolájában, s ezek a vizsgálatok lépést tartottak a többi egyetem pedagógiai és pszichológiai kutatóműhelyei-

<sup>27</sup> Fabricius Ferenc (1967): A jelentés és a „másik ember”. *Kortárs*, 8. sz., 1282.

<sup>28</sup> Fabricius-Kovács Ferenc (1980): Kommunikáció és anyanyelvi nevelés. Budapest: OPI; Fabricius-Kovács Ferenc (1979): Az iskolai nyelvtanítás időszéri problémáiról. In: Szépe György (szerk.): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok. Budapest: Tankönyvkiadó, 91-96.

<sup>29</sup> Lányi Gusztáv (1989): Autonómia és természetes észjárás. Karácsony Sándor és tanítványai reformtörekvéseiről. *Világosság*, 1. sz. 47. (23. jegyzet)

nek tevékenységével. Új témákat, szokatlan megközelítéseket is beemelték a korabeli pedagógiai gondolkodásba (elég itt pl. Karácsony „koraszülött” és éppen ezért a saját korában kevésbé értett társaslélektanára gondolni), de ezek a megközelítési módok nem kerülhettek volna be a kortárs humánértelmiségi diskurzusokba, ha nincs lelkes (és a mesterek eszméit továbbépítő), az új interpretációk iránt fogékony tanítványi kör az egyes professzorok mellett.

A debreceni egyetem első két pedagógia professzorának, valamint a tanítványainak az életpályáját sikerek és kudarcok olyan sorozatának is fel lehet fogni, amelyek mindegyike egy vagy több műhelyben zajlik le. A műhelyek időbeli egymásutánja, ritkább vagy gyakoribb változása, eszmei atmoszférája, szemléleti irányzatuk rokon vagy eltérő volta mint intellektuális grafikon jelzi és követi a bennük megforduló kutató pályafutásának alakulását, személyiségének változását is. A Mitrovics- és a Karácsony-műhely hatékonyságát így igazából abból lehetne lemérni, hogy az ott szerzett tudás- és tapasztalatkinsz hogyan alakította a belőle kilépők pályáivét, milyen lehetőségeket nyitott meg előttük. Mitrovics egykori disszerensei közül többen is a neveléstudomány kiemelkedő művelőivé, oktatóivá váltak: Borbély András az 50-es években került a debreceni egyetem pedagógia tanszékére, Kiss Tihamér a debreceni tanítóképzőben (és mellette az egyetemen) végzett eredményes oktatómunkát, Somos Lajos és Zombor Zoltán az egri tanárképző főiskolán tanítottak, Bujdosó Ernő ugyan matematikát oktatott a debreceni képzőben, de neveléstörténeti szakdolgozatok témavezetését is vállalta. Ördög László a tanügyigazgatásban kamatoztatta a professzorától elsajátított kísérleti pedagógiai ismereteit. Az említett felsőoktatói és tanügyi karrieriek azt mutatják, hogy Mitrovics egykori tanítványai közül a tehetségesebbek a számukra kedvezőtlen politikai változások közepette is megtalálták a kibontakozás lehetőségét. Karácsony Sándor disszerenseinek életútját vizsgálva hasonló következtetéshez juthatunk: Ádám Zsigmond a magyar gyermekvédelem vezető alakja lett, több gyermekotthon megteremtőjeként vált ismertté, Szathmáry Lajos és Barczán Endre sikeres, alkotó tanárként (utóbbi később egyetemi oktatóként) szerzett magának nevet, Gyökössy Endrét mint lelkészt, pszichológust és írókat övezte egy egész ország tisztelete, Komlósi Sándor pedig főiskolai oktatóként és neveléstörténet megbecsült kutatójaként tett bizonyosságot a Karácsony által felfedezett tehetségéről. Ezt a sok különböző habitusú és helyzetű tudóst, lelkészt és tanárt egy igen lényeges közös jegy kapcsolta össze: mindannyiuk szakmai szocializációjának a debreceni egyetem pedagógia tanszéke volt a színtere, itt kapták az első impulzusokat, indíttatásokat a későbbi vizsgálódásaikhoz, itt sajátították el a neveléstudományi kutatás módszereit, és – nem utolsósorban – itt került sor a tudományos közösségbe való beavatásukra is (a doktori értekezésük megvédésével). Ha mindehhez még azt is hozzátesszük, hogy ezeknek a tanítványoknak a figyelemre méltó első szakmai teljesítményei egy olyan tanszéken születtek meg, amely akkoriban még nem rendelkezett saját szakos képzéssel (pedagógia szakosokat csak az ötvenes évek végétől képeztek a bölcsészkarokon), akkor mutatkozik meg igazán Mitrovics és Karácsony tehetség-felfedező, utánpótlás-nevelő munkájának a jelentősége.

VINCZE TAMÁS

## IRODALOM

- A Debreceni Magyar Királyi Tudományegyetem (1925-től: Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem) Bölcsészettudományi Karának jegyzőkönyvei 1915-1941. Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatal Irattára.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004): *A tudományos iskolateremtés a 20-as, 60-as évek debreceni egyetemén.* In: Brezsnýánszky László - Fenyő Imre (szerk.) *A debreceni iskola.* Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszék, 181-204. (Acta Paedagogica Debrecina; 103.)
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2010): *Egy pedagógiai műhely működésének és továbbélésének vizsgálata.* In: Brezsnýánszky László (szerk.): *Kutatás és képzés. In honorem Orosz Gábor.* Nyíregyháza – Debrecen: Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar, 19-30.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ – VINCZE TAMÁS (2005): *Folytonosság és megszakítottság a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak tudósképző tevékenységében.* In: Kelemen Elemér - Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 177-192.
- FENYŐ IMRE (2007): *Karácsony Sándor „műhelye” a Debreceni Egyetemen.* In: Brezsnýánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat.* Budapest: Gondolat Kiadó, 201-211.
- KOZMA TAMÁS (2004): A Debreceni Iskola debrecenisége. In: Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *A Debreceni Iskola.* Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 226-242.
- KOZMA TAMÁS (2007): Hasonlóságok és különbségek a Debreceni Iskola pedagógiájában. In: Brezsnýánszky László (szerk.) *A Debreceni Iskola neveléstudomány-történeti vázlat.* Budapest: Gondolat Kiadó, 399-416.
- MUDRÁK JÓZSEF (2006): Gyakornokok, tanársegédek, adjunktusok, intézeti tanárok, Á.D.O.B. gyakornokok és beosztott gimnáziumi tanárok a Bölcsészettudományi Karon. In: Hollósi Gábor (szerk.): *Közlemények a Debreceni Tudományegyetem Történetéből IV.* Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, 110-130.
- MUDRÁK JÓZSEF (2005): Pályatételek és pályamunkák a Bölcsészettudományi Karon. In: Hollósi Gábor (szerk.): *Közlemények a Debreceni Tudományegyetem történetéből II.* Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, 41-56.
- NÉMETH ANDRÁS (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Budapest: Osiris Kiadó
- VARGA ZOLTÁN (1967): *A Debreceni Tudományegyetem története. I. 1914-1944.* Debrecen: KLTE



## DOKTORI KÉPZÉS TÁRSADALOMKUTATÓ SZEMMEL

A doktori program a nevelés és művelődés társadalmi és történeti összefüggéseinek kutatására szerveződött. A kutatási profilról a meghirdetett témák, s a megvédett doktori értekezések témái alapján kaphatunk képet. Az utóbbi majd két évtized alatt szembetűnő változás történt témaválasztások terén. Az utóbbi években gyarapodott a nevelésszociológiai és oktatáspolitikai témájú doktori munkák száma, az átalakuló felsőoktatás kutatása kiemelt területté vált. A kulturális vagy területi hátránnyal küzdők, a nemzeti, vallási kisebbségben élők oktatásügye, a nemek oktatással kapcsolatos magatartása terén a debreceni doktori képzés elismert kutatóközponttá vált. A felnőttneveléshez kötődő témákon belül elmozdulás látható a közművelődéstől a szakképzés felé. A vizsgált területek földrajzi behatárolása tekintetében – különösen az ezredfordulót követően – jellemző az országhatárokon átnyúló, nemzetközi összehasonlító szemlélet. Számos doktorjelölt vizsgálódik a magyar-román-ukrán-szlovák határmenti térségben.

A doktori képzés tanulmányi oldala a szakmai profilt meghatározó témájú főiskolai tárgyak köré szerveződik, amelyből szintén a többi neveléstudományi doktori képzéstől eltérő egyéni vonásokra következtethetünk. Ezek a neveléstudományi területek: elméleti történeti pedagógia, oktatáspolitikai, andragógia, társadalomelmélet, didaktika, társadalompedagógia, oktatásgazdaságtan, oktatásszociológia, művelődéstörténet, művelődésszociológia, speciális társadalmi csoportok, társadalom- és szociálpolitika, amelyek egyben a szigorlati tárgyaknak felelnek meg. A program fennállása óta „forgószínpadszerűen” működik, azaz minden félévben egy-egy témakör köré szerveződnek a kurzusok, a közös munkában így minden évfolyam részt vesz. Az említett főiskolai tárgyakon túl minden félévben meghirdetésre kerülnek angol, német és francia nyelvű összehasonlító speciálkollégiumok, ahol a doktoranduszok a nemzetközi tudományos élet eredményeivel és ezek interpretációjának problémáival ismerkedhetnek meg. A különböző kutatási gyakorlatokon aktuális kutatási tevékenységbe kapcsolódnak be a hallgatók, illetve a kutatói szemináriumokon és témavezetői konzultációkon saját kutatott témájuk rendszeres nyomonkövetése folyik.

Tanulmányunkban megkíséreljük bemutatni a Neveléstudományi Doktori Program eredményes működéséhez hozzájáruló feleket: a programban tanuló doktoranduszokat, doktorjelölteket és fokozatot szerzett alumnusokat, valamint a törzstagokat, témavezetőket, oktatókat. Tesszük mindezt a rendelkezésre álló, több forrásból származó statisztikai adatok<sup>1</sup> és kérdőíves adatfelvétel alapján. Jelen tanulmány

---

<sup>1</sup> Ezek megbízhatóságát és frissítését lehetőségeink szerint ellenőriztük.

megírásához két korábbi kérdőíves kutatás adatait használtuk fel, amelyek 2006-ban és 2009-ben a Debreceni Egyetemen tanuló doktoranduszokat vizsgálták különböző szempontok szerint.<sup>2</sup> Az oktatói állományt bemutató fejezet a tudományos eseményeket és eredményeket nyilvántartó dokumentumok és adatbázisok alapján készült.<sup>3</sup> A felkutatott kvantitatív adatok alapján csupán a program sziluettjét sikerült megrajzolni, amelyet azonban a doktori műhely mindennapi munkája nyomán született számos szakmai sikertörténet tölt meg gazdagon színekkel.

### ***A doktori képzés befogadói: doktoranduszok és doktorjelöltek***

A Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Programjába a tizennyolc év alatt beiratkozott hallgatók száma 158, ebből 2011 márciusáig 62 fő szerzett doktori fokozatot, ami csaknem 40%-os célba érést jelent. Rögtön meg kell jegyeznünk, hogy a diszciplínák között jelentős különbség van abban a tekintetben, hogy a tervezett kutatás a koncepciótól a publikálásig mennyi időt vesz igénybe, mint ezt a 2008-as Doktori törzstagok című vizsgálat eredményei is mutatták (Pusztai 2008). A programban folyó társadalomtudományi kutatások sajátossága, hogy idő- és költségigényesek, s a vizsgált populáció kutatási folyamat közben történő változásai és együttműködése nagymértékben befolyásolják a munka ütemtervének betarthatóságát. A disszertációíráshoz szükséges időtartamra azonban nemcsak a diszciplína gyakorolhatást. Az 1. táblázatban tagozatos bontásban tüntettük fel az adatokat, amelyből kitűnik, hogy a levelező tagozaton végzett jelöltek szereztek nagyobb arányban doktori fokozatot (48%), az abszolvált ösztöndíjas doktoranduszok valamennyivel kevesebben (39%).<sup>4</sup> Az előbbi csoport eredményességét valószínűleg magasabb motivációval és tudatosabb életpálya-képpel magyarázhatjuk. A doktori képzésbe munka mellett résztvevők indítékai szorosan kötődnek az eddig befutott szakmai pályájukhoz, valamint a munkahelyi elvárásokhoz. A döntően felsőoktatásban, valamint kutatóintézetben dolgozó doktoranduszok nemcsak nagyobb múltra tekintő tapasztalatokkal rendelkeztek, hanem az akadémiai életben való folyamatos részvételük a kutatási témájuk kidolgozására sarkallta őket. Emellett, természetesen, a doktori fokozatot igénylő munkahely megtartásának szintén lényeges motiváló ereje van.

---

<sup>2</sup> Az adatbázisokat rendelkezésünkre bocsátották a kutatás vezetői: Dr. Fináncz Judit (2006) és Dr. habil Pusztai Gabriella (2009)

<sup>3</sup> Forrás: [www.doktori.hu](http://www.doktori.hu); [humandi.unideb.hu](http://humandi.unideb.hu)

<sup>4</sup> Az arányok kiszámításánál az abszolvált és az eljárásban lévő jelölteket vettük figyelembe.

1. táblázat: A Neveléstudományi Program doktoranduszai és doktorjelöltjei (1993. szeptember-2011. március)

	abszolvál	doktorjelölt státuszban	fokozatot szerzett	abszolválás nélkül kilé- pett	összes
Ösztöndíjas	25	6	12	8	37
Költségtérítéses <sup>5</sup>	92	12	50	28	121
Összesen	117	18	62	36	158

Az általában a felsőoktatás előző szintjéről közvetlenül érkező nappali tagozatos hallgatók ugyanakkor pályájuk elején állnak, a doktori képzés három éve alatt szerzett tapasztalataik, elért eredményeik ösztönzik őket a végső cél elérésére, vagy éppen ellenkezőleg, pályamódosítás lép fel. Körükben gyakori a kutatási téma megváltozása vagy jelentős átalakulása, s sok tehetséges doktoranduszt éppen a doktori tanulmányok során szólított meg egy kutatási probléma, amiben később jelentőset alkotott. A kutatáshoz szükséges idő hosszabb időtartama miatt esetükben további rizikótényező az első munkahely(ek) létesítése, a betöltött állás tartalma, jellege. A tudományos pályától történő elszakadás, az egyéb szférákban eltöltött hosszabb idő, a potenciális karrierutak megismerése ugyanis felülírhatja az előzetes akadémiai pályatervet. Ahogy a doktori képzésben folyó más kutatások is rámutattak, a neveléstudományi doktori képzésben is előfordulhat az is, hogy a doktori ösztöndíj időszaka egyfajta parkolóhelyként funkcionál, és a három év csupán meghosszabbítja az oktatási rendszerben töltött időszakot (Fináncz 2007, Pusztai 2009). Az adatokból végső lemorzsolódás egyik tagozat esetében sem mérhető, mivel 2008-ban eltörölték a korábbi rendelkezést, miszerint az abszolutórium megszerzését követően három éven belül fokozatszerzési eljárásba köteles lépni a hallgató. A táblázat utolsó előtti oszlopa azok kilépését jelzi, akik valamilyen okból abbahagyták doktori tanulmányaikat, vagy más programba jelentkeztek át. Ez a típusú lemorzsolódás az összes hallgatók egyhuszadát érinti, közel hasonló arányban a nappali és levelező tagozaton (21%-23%).

A Debreceni Egyetemen tanulmányokat folytató doktoranduszok között a nők aránya 52,4% (BTK-n 62,3%), a fokozatot szerzettek között 42,5%.<sup>6</sup> A Neveléstudományi Programban a női doktoranduszok aránya kiemelkedően magas (76%), a PhD fokozatot elérték között is 70%. A hallgatók jellemzően földrajzi szempontból vagy korábbi iskolai pályafutásuk révén kötődnek a Debreceni Egyetemhez. Akár csak az egyetem, úgy a program összetétele is erős regionális vonzást mutat, az 1. ábrán a fokozatot szerzettek lakóhely szerinti elkülönülése látható.

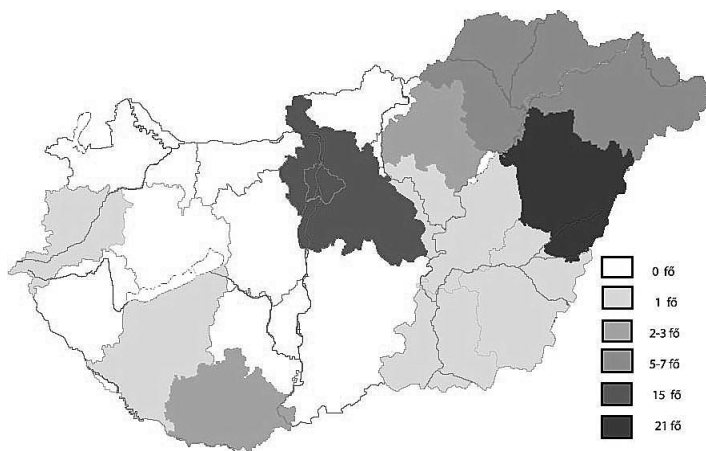
<sup>5</sup> A költségtérítéses hallgatókhoz soroltuk azokat, akik a három éves képzés alatt csak részben tanulnak ösztöndíjasként. (14 fő)

<sup>6</sup> Adatok forrása: DE Tudományos Igazgatóság

([http://www.science.unideb.hu/index.php?pageid=nok\\_aranya](http://www.science.unideb.hu/index.php?pageid=nok_aranya), letöltve: 2011.03.30.)

1. ábra:

*A Neveléstudományi  
Doktori Program-  
ban fokozatot szer-  
zettek lakóhelye,  
megyék szerint<sup>7</sup>  
(1993. szeptember-  
2011. március)*



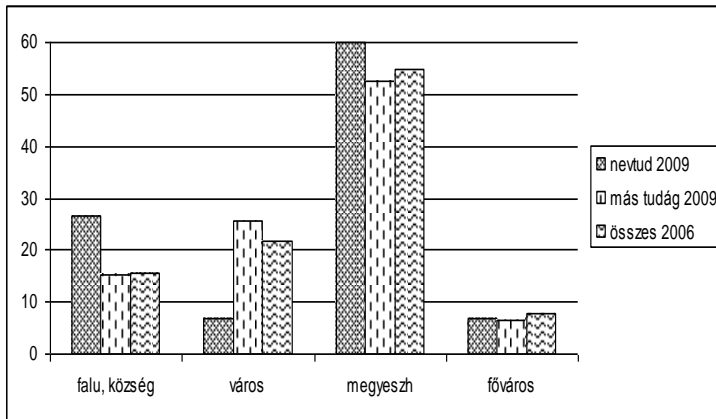
*A térképet készítette:  
Gyimesi Mária (c)*

A statisztika a fokozatszerzési eljárásban megadott állandó lakhelyet figyelembe véve készült, a hallgatói státuszba vétel és a doktori fokozatszerzésbe lépés között eltelt évek alatt történt földrajzi mobilitás lehetősége akár munkavállalási, akár magánéleti okokból előfordul. A doktoráltak túlnyomó többsége Hajdú-Bihar megyében, azon belül is Debrecenben (18 fő) él. Az Észak-alföldi régió másik megyeszékhelye 7 fokozatot szerzett tudhat magáénak. A főváros és közvetlen környezete leginkább a program fennállásának első évtizedében adott számos hallgatót (15 fő), mára azonban a vonzáskörzet hozzáigazodott az anyaegyetem vonzáskörzetéhez, hiszen Magyarországon 2011-ben a négy nagy egyetemen akkreditált doktori képzés várja a neveléstudományból doktorálni kívánókat, s további felsőoktatási intézmények aspirálnak doktori iskola indítására. Településtípus szerint vizsgálva igen magas a megyeszékhelyekről (31 fő) érkező doktoráltak száma, a fővárosból 11 fő él, tizenhatan kisebb városok lakosai, faluban (jellemzően nagyváros vonzáskörzetében) pedig hárman élnek. A fokozatot szerzettek között egyelőre három határon túl élő kollégát találunk, de fontos megemlíteni, hogy a programban számos Romániában és Ukrajnában élő doktorandusz tanul (19 fő), hiszen a határon túli magyar felsőoktatás pedagógusképző intézményeinek oktatói utánpótlása számára hagyományosan nyitott a debreceni doktori képzés.

A doktoranduszok lakhelyének és egyéb jellemzőinek további feltérképezéséhez két olyan doktorandusz kutatás eredményeit használtuk, amelyek alapsokaságát a Debreceni Egyetem doktoranduszai képezték. 2006-ban 204 doktorandusz vett részt a felmérésben, amelynek adatbázisában a doktori iskolák nincsenek megnevezve, ezért az összes megkérdezettet vettük figyelembe (Fináncz 2008). A 2009-ben folytatott doktorandusz-kutatás a Debreceni Egyetem különböző doktori iskoláiban tanuló 222 hallgató eredményességét, motivációját, elégedett-

<sup>7</sup> Készült: a DE BTK Doktori Tanács papíralapú nyilvántartása alapján.

ségét mérte, ebben az esetben elkülönítettük a neveléstudományi programban tanulókat a más tudományágakban tevékenykedőktől (Pusztai 2011). A két adatbázis adatait összevetve a 2. ábrán rajzolódik ki a hallgatók lakóhely szerinti megoszlása.



2. ábra

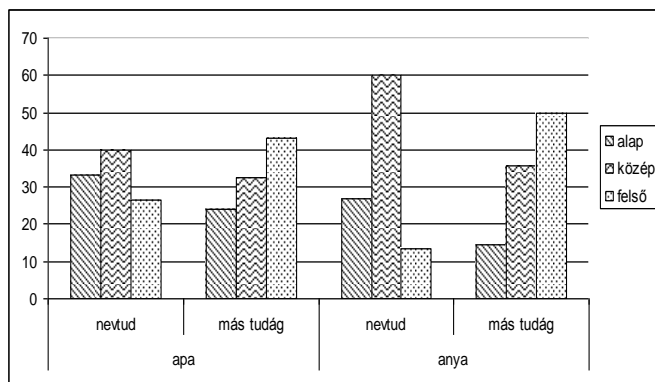
*A doktoranduszvizsgálatok eredményei a hallgatók lakóhelye szerint, százalék*

A 2009-es mintába került neveléstudományi program doktoranduszainak lokációja – a megyeszékhelyeken élők hasonló arányát kivéve – eltér a már doktorált kollégáikétól, akiknek közel húsz százaléka fővárosi illetőségű, negyede városban lakik, faluban pedig mindössze öt százalékuk él. A teljes adatok ismerteték hiányában csupán óvatosan kockáztathatjuk meg azt a feltevést, hogy az akadémiai karrierutak szempontjából is előnyösebb településtípusokon élők jutnak el a fokozat megszerzéséig. Pusztai (2011) eredményei alátámasztják ezt, de megjegyezendő, hogy a szülők iskolai végzettsége szerinti szelekció a leginkább meghatározó. A többi tudományággal összehasonlítva látható, hogy a neveléstudományi programban tanulók kisebb településtípusokról származnak, s különösen magas a falusi lakosok aránya. A 2006-ban felvett adatok is ezt a települési hátrányt prezentálják más doktori iskolák doktoranduszaihoz képest.

Mivel a mintába került hallgatók lakóhelye szerint a neveléstudományi programba érkezőket hátrányosabb helyzetűnek mutatkoztak, lényegesnek tartottuk megvizsgálni azt is, hogy a szülők iskolai végzettség szerinti jellemzői hogyan alakulnak. A 3. ábrán jól látható, hogy a többi doktori program hallgatóinak szülei között jelentősen magasabb arányban vannak diplomás apák és anyák (43-50%), még a neveléstudományi programban tanulók családjában az általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek aránya emelkedik ki az előző generációban (30% körüli).

3. ábra

*A Neveléstudományi  
Doktori Programban  
résztevők szüleinek  
iskolai végzettsége,  
százalék (2009)*

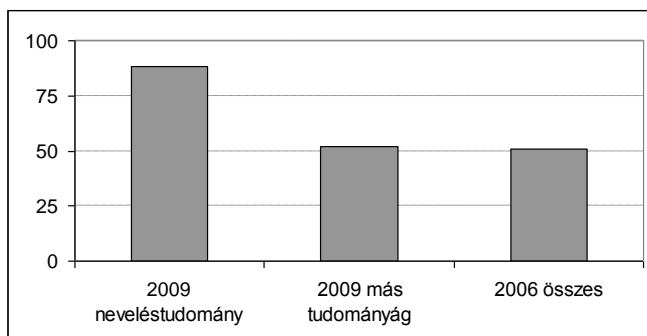


A középfokú végzettségük terén szinten a neveléstudományokkal foglalkozók javára találunk eltérést, különösen az anyák esetében magas a legfeljebb érettségi-vel rendelkezők aránya. Pusztai (2011) kutatási eredményei megerősítik ezt, mivel a bölcsészkaron tanuló doktoranduszok szülei a legalacsonyabban kvalifikáltak (szemben pl. az orvostudományi kar hallgatóival), s itt találunk legnagyobb számban kistelepülésekről érkező PhD hallgatókat is. Megállapítható tehát, hogy a neveléstudományi programba kerültek társadalmi státusa hátrányosabbnak mondható az egyetem többi doktori képzőhelyein tanulókhoz képest. Mivel az egyén iskolai pályafutásának sikerét igen erősen meghatározza a szülői státus, az alacsonyabb iskolai végzettségű, hátrányosabb településről érkező hallgatók képzésekor az oktatási intézménynek jelentős mértékű hozzáadott értéket kell mozgósítania, hogy sikeres fokozatszerzés történjen.

A vizsgált doktori program hallgatóinak összetételében még egy olyan faktort találunk, amely sajátossá teszi a doktorandusztársadalom e szegmensét. Korábban említettük, hogy igen magasan felülreprezentált a női hallgatók aránya: a program tizenhét éve alatt beiratkoztak kétharmada nő, és a fokozatot szerettek között is 70%-os az arányuk (a bölcsészettudományok területén ez mindössze 40% körüli). A hivatkozott kutatások mintájába került doktorandáinak arányát a 4. ábra mutatja. A 2006-os vizsgálat PhD-hallgatói, illetve a 2009-ben megkérdezett egyéb tudományágak fiatal kutatói esetében kiegyensúlyozott nemi arányokat találunk, még a neveléstudományi programban erős feminizálódás figyelhető meg.

4. ábra

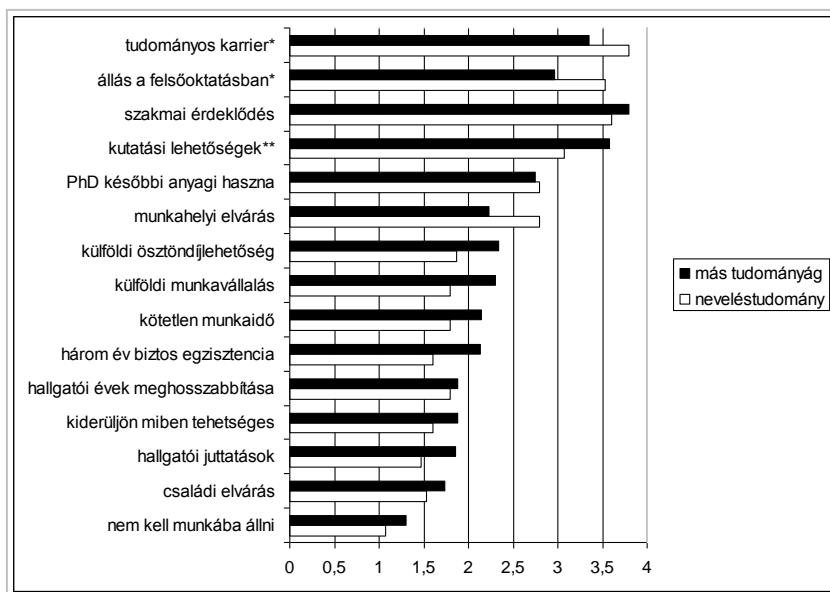
*A nők aránya a debreceni doktori képzésekben 2006, 2009*



Vagyis, amellet, hogy a doktori műhely résztvevőit hátrányos helyzetűnek ítéltük bizonyos szociokulturális jellemzőik szerint, ehhez még hozzájárul a társadalmi nemek problematikája, ami a tanártársadalom minden szintjén, s a felsőoktatók körében is egyre inkább jelen van (Fényes 2010, Tornyai 2006). Ráadásul a nők számára a certifikátum megszerzésébe fektetett erőforrások nagyobb mértékűnek tekinthetők, mivel a triád szerepükből kifolyólag (munkavállaló, feleség, anya) magasabb használdozati költségekkel jár a képzésben való részvételük (Engler 2011). Ezeket a költségeket leginkább immateriális kiadásokban mérhetjük, hiszen – a tanulás során pótolandó – gyermekek nevelésére és gondozására szánt idő és energia tradicionálisan a nők oldalán jelenik meg nagyobb súllyal. A doktori képzés megkezdésétől a PhD fokozat megszerzésig eltelt évek alatt végzett kutatói munkát a család és munka összeegyeztetése jelentősen megnehezíti a nők esetében, az időszak hosszát és a kutatás folytonosságát pedig a családalapítási események befolyásolják (gyermekvállalás miatt megszakított akadémiai karrierút). A család kontra tudományos karrier a családalapítás előtt álló doktorandák esetében is felmerül, de legtöbbször a PhD fokozat odaítélését követően tervezik ezen privát életeseményeket (Tornyai 2006).

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a Neveléstudományi Doktori Programban jelentős az arányuk olyan doktoranduszoknak, akik különböző okokból hátrányos helyzetűnek tekinthetők, így találtunk számos kisteleplőléről érkezőt, alacsonyabb kvalifikált háttérrel rendelkezőt, illetve felülreprezentált a nők részvétele a neveléstudományi programban. Az említett kutatások alapján vizsgáljuk meg, mi ösztönzi a doktoranduszokat a sok éves tanulmányi kihívásra annak ellenére, hogy világos, hogy a kemény társadalmi mutatók tekintetében kevesebb erőforrásra támaszkodhatnak. A 2006-ban végzett kutatásban a Debreceni Egyetemen tanuló doktoranduszok együttes motívumait ismerhetjük meg, amelyek közül kimagaslik a szakmai érdeklődés (4,6). Az egytől ötig terjedő skálán mért intenciók sorában a második helyen a kutatási lehetőség, a harmadikon pedig a tudományos karrier lehetősége szerepel (4,2 és 4,1). A további motívumok nem érték el a négy egészes átlagot, de erős motívumnak mondható még a felsőoktatásban való elhelyezkedés és a későbbi anyagi haszon (3,6) reménye. Az utolsó helyeken a családi elvárások és a képzés során szerzett anyagi juttatások osztoztak, kettő körüli átlaggal. A 2009-es debreceni doktoranduszvizsgálatban a kutatók négyfokú skálát alkalmaztak, a négyes érték jelölte a legerősebb ösztönzést. Ezek az adatok is a doktoranduszok magas belső motivációit támasztották alá: a szakmai érdeklődés, a kutatási lehetőségek és a tudományos karrier vezető helyet foglalnak el a motívumok sorában, a felsőfokú oktatásban történő elhelyezkedés az egyetlen élen járó a külső ösztönzőerőkhöz sorolható tényezők között (5. ábra).

5. ábra: A jelentkezés motivációi a debreceni doktori iskolákban (1-4 átlag) (2009) N=222



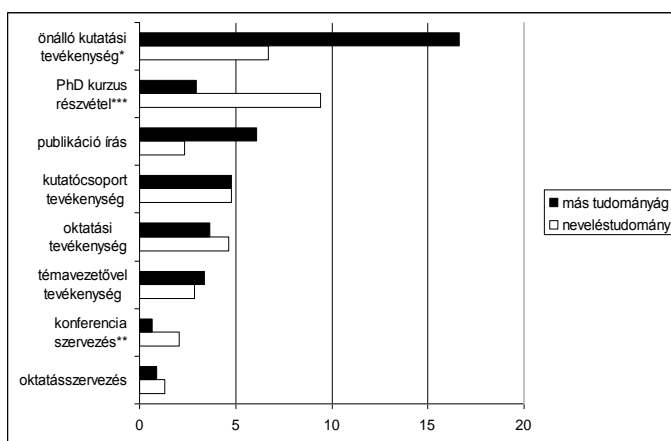
Az alminták között azonban több szignifikáns eltérést találunk a magas pontátlagot elért attribútumok esetében. A kutatási lehetőségek az egyetem egyéb doktori programjaiban tevékenykedő hallgatókat készítették leginkább a PhD képzés megkezdésére (3,6), a leendő neveléstudományi szakemberek számára átlagosan 3,1 erősségű ösztöndíjzést jelentett. Megfigyeltük az elemzés során, hogy a természettudományok területén tudományos fokozatot szerezni szándékozók a jelentkezés pillanatában konkrét elképzelésekkel rendelkeznek a kutatási lehetőségekről (valószínűleg már hallgatóként sokkal jobban bekapcsolódnak e tevékenységbe), míg a társadalomtudományokkal mélyebben foglalkozni kívánók körében ez a szándék kezdetben nem erős, valószínűleg a képzés során tárulnak fel a kutatási témák, módszerek, a neveléstudományi doktoranduszok esetén is erősebb motívum a tagolatlan, inkább szakmai, mint tudományos érdeklődés, mint a kutatás vonzása. A tudományos karrier és a felsőoktatási elhelyezkedés a neveléstudományi hallgatók esetében összefonódni látszik – mindkét esetben szignifikánsan erősebb motíváció mérhető körükben –, de a munkahelyi elvárás is súlyosabb nyomást gyakorol rájuk, mint más tudományterületek doktoranduszaira. A képzésben eltelt évek alatt valószínűleg kikristályosodik e motívumok közötti különbség, tudniillik az, hogy az akadémiai karrierépítés nem csupán külső kényszer (az állás betöltése, megtartása), hanem a kutatói lét belső mozgatórugója, az intellektuális nyitottság, a folyamatos kutatás, alkotás igénye.

A hallgatói mobilitás, ezt általában is elmondhatjuk a magyar felsőoktatás hallgatóiról, s főként gazdasági okokból kevésbé népszerű az alacsonyabb státusú, s a családok nőhallgatók körében. Érdeemes megfigyelni, hogy a neveléstudományi



hallgatók kisebb mobilitást mutatnak külföld felé, nem jelentett vonzóerőt sem a rövidebb (ösztöndíj), sem a kötöttebb (munkavállalás) határon kívüli tartózkodás a tanulmányi pályaválasztás során. Tekintetbe véve, hogy a neveléstudományi program gazdag nemzetközi kapcsolatainak köszönhetően kialakult bőséges Erasmus férőhelyek gyakran kihasználatlanul maradnak, valószínűleg ezért is a sokirányú, munkahelyi és családi kötöttségek és a szerényebb anyagi helyzet tehetők felelőssé.

Más doktoranduszokhoz mérve a neveléssel és oktatással foglalkozó doktoranduszok kevésbé hajlanak arra, hogy a három évet kötetlen időtöltésnek tekintsék az oktatási rendszerben (ld. *nem kell munkába állni; három év biztos hely; hallgatói juttatások*). A neveléstudományi program hallgatói heti rendszerességgel vesznek részt a doktori képzés kurzusain, ez szignifikánsan több időt jelent a többi doktorandusz óralátogatásához képest. (6. ábra)



6. ábra

*Doktorandusz tevékenységek (óra/hét)*  
N=222 (2009)

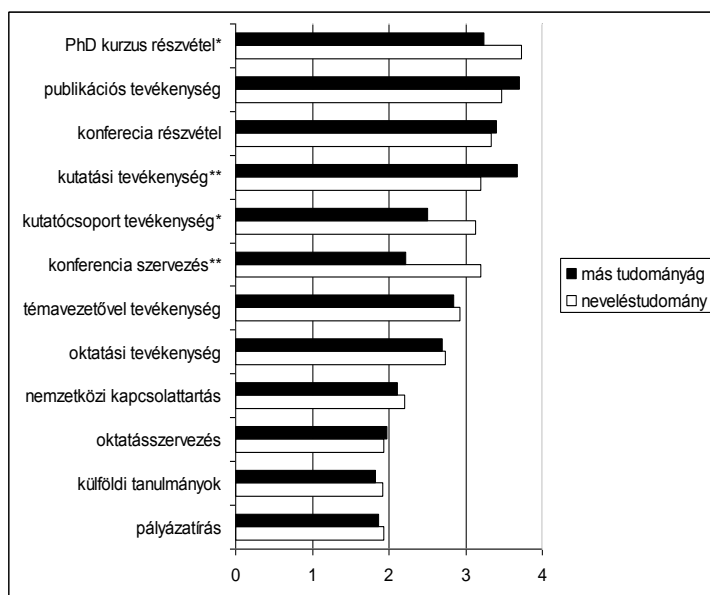
Forrás:  
Doktoranduszok  
a Debreceni Egyetemen  
2009

Az átlagnál aktívabbnak bizonyulnak a felsőoktatási kurzusok tartásában és konferenciák szervezésében is. A neveléstudományi doktoranduszok oktatási feladatai nemcsak a munka mellett tanulókat érintik saját felsőoktatási intézményükben, hanem az ösztöndíjasokat is, akik osztoznak a képzést működtető intézetek átlagot meghaladó oktatási terheiben. A 2009-es vizsgálat időmérleg-kérdéseiből kiderül továbbá, hogy más tudományágak művelőit kevésbé terheli meg az oktatói munkaerő-szükséglet pótlása, ez idő alatt inkább önálló kutatásokat folytatnak, publikációkat készítenek. A 2006-ban felvett kérdőívben vizsgált szempontok nem egyeznek meg teljesen az előbbiekkal, de nagyfokú hasonlóságot tapasztalhatunk: a neveléstudományi hallgatók leginkább doktori kurzusokon vesznek részt, kutatással foglalkoznak és tudásukat kurzusok keretében osztják meg a fiatalabb nemzedékkel.

A vizsgálat képzési követelményekre vonatkozó eredményeiben visszaköszönnek ezek az arányok, hiszen a neveléstudományi doktoranduszok igen magasnak érzik a program elvárásait a rendszeres óralátogatásra és a konferenciaszervezésre vonatkozóan (6. ábra). Érdeemes észrevenni, hogy a neveléstudományi doktoranduszok a publikálási tevékenységre vonatkozó elvárásokat szintén magasnak tartják,

amiben lényegében nem térnek el a többi program résztvevőitől. A kutatói tevékenységet illetően jól kirajzolódik a társadalomtudományi és egyéb diszciplínák által követelt gyakorlat: a neveléstudományokkal foglalkozók kutatócsoportokban együttműködve vizsgálódnak, még mások – különösen a laborokban dolgozó, természettudományokat kutató jelöltek – az önálló kutatói munkát preferálják.

A megkérdezettek megítélése szerint a debreceni doktori műhelyek az elvárásaiknak átlagosan legalább ötven százalékban megfelelnek (7. ábra). A publikálási lehetőségek biztosítását a doktoranduszok igen magasra értékelték (80% felett). A konferencia részvétel biztosításában is jelentős elégedettséget tapasztalunk, különösen a neveléstudományi program hallgatóinál (*teljes mértékű elégedettség*), azonban a külföldi rendezvényekre való eljutást más tudományágak programjai támogatják inkább. A kutatási tevékenységet segítő intézeti infrastruktúrát és egyéb feltételeket (*saját munkasztal, számítástechnikai, könyvtárközi kölcsönzés*) viszont a neveléstudományi program hallgatói érezték inkább biztosítottak. A 2006-ban végzett kutatáshoz képest a doktoranduszok elégedettsége növekedni látszott 2009-re, különösen a konferenciaszereplések támogatása terén. A PhD hallgatók általános elégedettségét tekintve a témavezető munkája emelkedik ki (négyes skálán 3,3), de a könyvtári szolgáltatásokkal és az információáramlással is meg voltak elégedve a válaszadók.



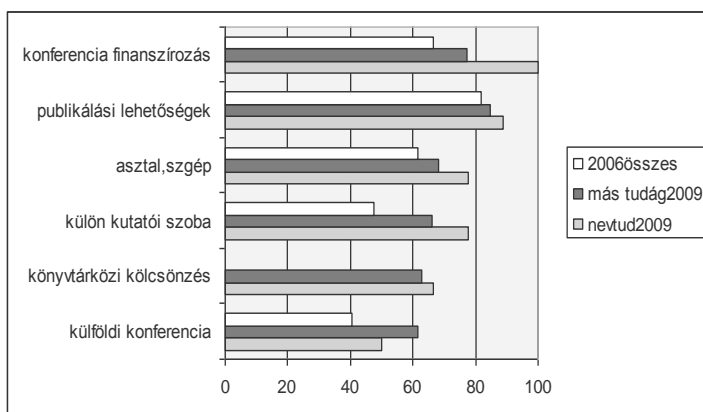
7. ábra

A doktoranduszok elvárásai a doktori programmal szemben (1-4 átlag) N=222 (2009)

A témavezetői tevékenység megítélését mindkét kutatás mérte. A 2006-os felmérésben az ötfokozatú skálán a legmagasabb értéket a témavezető emberi és szakmai oldalának méltatása érte el: *emberileg jó a kapcsolata a témavezetőjével* (4,5), illetve *témavezetőjét szakterületén országSZerte elismerik* (4,5), *doktori témáját tekintve szakmailag kompetensnek tartja témavezetőjét* (4,4). A többi szegmens értékelése

kivétel nélkül négyes átlag feletti, így a hallgatók elégedettek a konzultációs lehetőségekkel, a konzulens részéről biztosítottak látják a közös munkát, a szakmai tanácsokkal elégedettek.

A későbbi kutatás eredményei hasonlóan magas megelégedésről tanúskodnak, a négyfokú skálán a témavezetővel való általános elégedettség 3,5 körüli. (8. ábra) A *szakmai kompetencia*, az *országos elismertség* ebben a mintában is magas értékeket vesz fel mindkét almintá esetében. Ezeken a területeken a neveléstudományi doktorjelöltek valamivel kevésbé elégedettek témavezetőjükkel, mint általában a Debreceni Egyetem doktorjelöltjei, azonban az eltérés nem szignifikáns. Elmondható, hogy a természettudományi területen tanulók érzik inkább úgy, hogy a témavezetőjük országos szaktekintélynek örvend, és ennek megítélése szoros összefüggést mutat a témavezetői nemzetközi kapcsolatokkal.



8. ábra

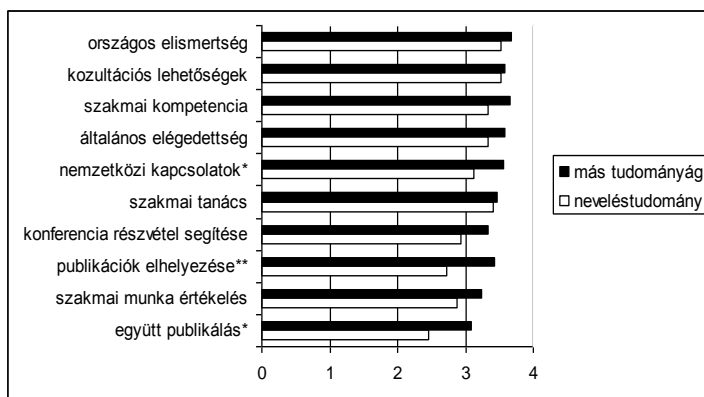
*A feltételek biztosítása a doktoranduszok részére a biztosítás százalékában (2009, N=222, 2006 N=204)*

A neveléstudományi doktoranduszok a többiekhez hasonlóan nagyon megfelelő minőségűnek és mennyiségűnek tartják a konzultációs alkalmakat is (*szakmai tanács, konzultációs lehetőségek*). A publikációk elhelyezésében és nemzetközi kapcsolatok kialakításában a természettudományi területen tevékenykedő témavezetők jeleskednek leginkább, itt gyakori az eredmények közös nyilvánosságra hozatala is, azonban ezek a területek szignifikáns eltérést jeleznek a neveléstudományok és egyéb területeken dolgozók között, de a nem humán diszciplínákban általában is szélesebb körűek a nemzetközi kapcsolatok. Az, hogy a neveléstudományi program témavezetőinek aktív közreműködése a publikációk megszületésében és elhelyezésében alatta marad a programban kapott ezirányú lehetőségeknek, arra vall, hogy a kutatócsoportok nem a témavezetők körül szerveződnek, hanem szélesebb körben szerveződő kutatócsoportokba, ahol az oktatáskutatásban jellemző módon sokszor aktuális kihívásokra választ kereső szakértői tanulmányok készülnek. A magyar nyelvű szakmai megjelenés írásban és szóban egyaránt túlsúlyos a neveléstudományi doktoranduszok oldalán, míg a fiatal kutatók tudománymetriai adatai szerint az idegen nyelvű publikációk és konferenciaelőadások enyhén magasabb száma a más tudományterületekhez kö-

tódó hallgatókra jellemző, bár szignifikáns összefüggést nem találtunk. A magyar nyelvű publikálás túlsúlya tehát elsősorban annak köszönhető, hogy számos oktatóval foglalkozó országos programban (OFI kutatásai, DPR és egyéb alkalmazott kutatásokban) teljes értékű kutatóként vesznek részt a doktoranduszok, és ezeket az eredményeiket elsősorban magyar nyelven publikálják. A továbbiakban a doktori program témavezetőinek és oktatóinak munkásságát vesszük szemügyre a statisztikai adatok tükrében.

9. ábra.

*A témavezetővel való elégedettség (1-4 átlag) 2009, N=222*



### ***A hozzáadott érték közvetítői: témavezetők és oktatók a doktori programban***

Akárcsak számos nemzetközi vizsgálat, a doktoranduszok között végzett kutatás is választ keresett arra, milyen a jó témavezető (Pusztai 2009). A kritériumok fontossági sorrendje a hallgatók véleménye szerint a következő: folyamatos kutatói tevékenység, tudományos tisztesség, folyamatos publikációs tevékenység, PhD fokozat, tanári-mentori habitus, tudományos szervezési tapasztalat, tudományos diákkörei tevékenység, tapasztalat. Egy, a különböző doktori iskolákban folytatott vizsgálat szerint a törzstagok véleményezése a témavezetőről azonos fontossági sorrendet alkot (Pusztai 2008). A doktori iskolák törzstagjai szerint szintén a folyamatos kutatói tevékenység a legfontosabb kívánalma a témavezetői tevékenységnek, ennek feltétele azonban a saját, finanszírozott kutatás. Második helyen végzett a tudományos tisztesség, amely nem csupán a kiváló kutatói habitust takarja, hanem a tudományos utánpótlás nevelésében végzett önzetlen, lelkiismeretes fejlesztő munkát. A folyamatos publikáció kapcsán kiemelik az idegen nyelvű tanulmányok növekvő fontosságát. A rendelkezésre álló adatok alapján nem kísérlelhetjük meg minden feltételezett alkalmassági feltétel teljesülésének mérését, néhány statisztikai következtetést azonban bemutatunk.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Amennyiben egyéb hivatkozás nem történik, az adatok forrása: [www.doktori.hu](http://www.doktori.hu)

A 3. táblázatban a neveléstudományokkal foglalkozó doktori képzések oktatói állományainak adatai láthatóak. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a bemutatott doktori műhely nem doktori iskola, ellentétben az ország más egyetemein működő, neveléstudományokkal foglalkozó képzőhelyekkel: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolán belül a Neveléstudományi Doktori Program törzstagjai között hat főt számlál, amelyből hárman az MTA doktorai. Ha a teljes oktatói létszámot vizsgáljuk, a másik két vidéki egyetem doktori iskolájának állományától nem marad el program oktatói létszáma, és a többi intézményhez hasonlóan a debreceni oktatók is aktívak témavezetői minőségükben.

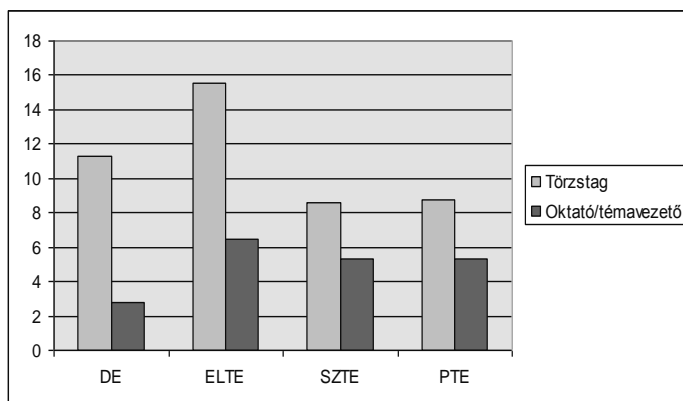
	Törzstag	TT-MTA Doktor	Oktató	Ebből témavezető
DE	6	3	38	34
ELTE	12	4	130	121
PTE	7	3	44	44
SZTE	9	4	32	29

3. táblázat

*A neveléstudományokkal foglalkozó doktori képzések oktatóinak adatai (fő)*

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában a törzstagokra jutó doktoranduszok száma magas, csaknem 12 fő, csupán az ELTE előzi meg négy fővel. Ez arra vall, hogy –noha a neveléstudományi képzésre vonatkozó társadalmi igény az ország keleti felsőoktatási régiójában majdnem olyan jelentős, mint a fővárosi neveléstudományi képzésben– a Debreceni Egyetem doktori oktatókapacitása mennyiségileg a felső határon van, s mint majd később kitérünk rá, korösszetételében rendkívül fiatal. A debreceni neveléstudományi programban az oktatói gárda nagylétszámú, ezért elvileg nagy oktatói figyelemben részesülhetnének a neveléstudományi doktoranduszok, a 10. ábra szerint az egy oktatóra jutó hallgatók átlagos létszáma viszonylag alacsony, a törzstagokra jutó hallgatói létszám viszont majdnem olyan magas, mint az ELTE-n. A fokozatot szerzettek egy törzstagra jutó átlagszáma,

amely jóval meghaladja a vidéki doktori iskolák hasonló kimutatását, és kevéssel marad a fővárosi érték alatt.



10. ábra

*Az egy oktatóra jutó doktoranduszok átlagos száma (átlag/oktató)*

A debreceni műhely törzstagjai közül öten az egyetem Neveléstudományok Intézetének professzorai és docensei, a doktori program jelenlegi vezetője a Szociológia és Szociálpolitika Tanszék professzora. A doktori képzésben munkálkodó témavezetők egy része a Neveléstudományok Intézete mellett döntően a Bölcsészettudományi Karhoz tartozó intézetekből. A többi vidéki neveléstudományi doktori iskolához képest jóval kisebb arányban kapcsolódnak be más karokról, kivéve az Állam- és Jogtudományi, a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi és a Természettudományi és Technológiai Kar egy-két oktatóját. A program egyetemen kívüli munkatársai a többi neveléstudományi doktori iskolához képest viszont nagyarányban vannak jelen, ami főként a programnak a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel kötött szerződéses kapcsolata miatt van<sup>9</sup>. A Debreceni Egyetem doktori oktatóinak jelentős része a program doktorált vagy habilitált alumnusa, vagyis a debreceni neveléstudományi képzés elkezdte kinevelni a régió doktori oktatói utánpótlását is, igaz, hogy az utánpótlás életkori összetétele jelenleg még igen fiatal.

A nem a Debreceni Egyetemen dolgozó neveléstudományi oktatók egy része több doktori iskolában érdekelt és más felsőoktatási intézményhez kötődő kutató (Budapesti Corvinus Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), másik része viszont olyan felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek munkatársai, akiknek intézményében még nem működik doktori képzés (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Eszterházy Károly Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Nyugat-Magyarországi Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem). A doktori program rendszeresen felkér külföldi vendégoktatókat előadások és kurzusok megtartására. Így látogatott el többek között David Phillips (University of Oxford), Wolfgang Mitter (Frankfurt am Main, Johann Wolfgang Goethe-University), Ulrich Teichler (Universität Kassel), Jürgen Enders (University of Twente, Netherlands), Yitzhak Kashti (University of Sussex, UK), Ghazala Bhatti (University of Southampton), Jason Morris (Abeline Christian University), Santiago Sia (National University of Ireland).

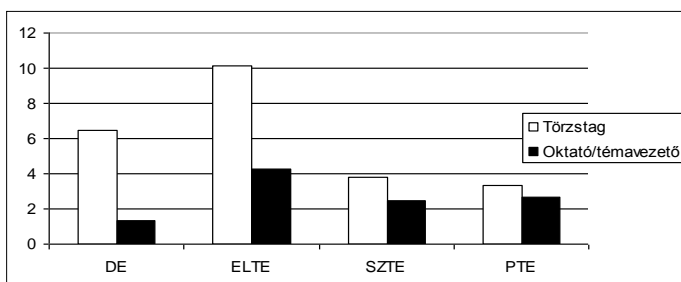
A vezetett témák a neveléstudományok és a hozzá kapcsolódó diszciplínák széles körét érintik, illeszkedve a négy alprogram (oktatáskutatás, felnőttképzés, felsőoktatás, társadalomismeret) tudományterületeihez, e közös pont az, hogy az oktatás és a nevelés kérdései köré szerveződnek.<sup>10</sup> A doktoranduszokat jellemzően egy témavezető segíti munkájukban, de előfordul, hogy két tudományterület mezsgyéjén a kutatott témák két szakértője jelenik meg témavezetőként. Kettős témavezetés határon túli ösztöndíjas hallgatók esetében is bevett gyakorlat, illetve az időközben nyugdíjba vonult oktató mellé aktív témavezetőt rendelnek. A tanulmányi időszak

<sup>9</sup> Más tudományokkal szemben a neveléstudományok területén nem működik akadémiai kutatóintézet, ehelyett kormányzati fenntartású kutatóintézet végzi el az elsősorban alkalmazott jellegű kutatásokat (szerk.).

<sup>10</sup> A kutatások jellemző területei: felsőoktatás-kutatás, oktatáspolitikai, nevelésszociológia, pedagógusképzés, neveléstörténet, művelődéstörténet, felnőttoktatás, társadalompedagógia, didaktika, szakképzés, munkaszociológia, vallásszociológia, kisebbségkutatás.

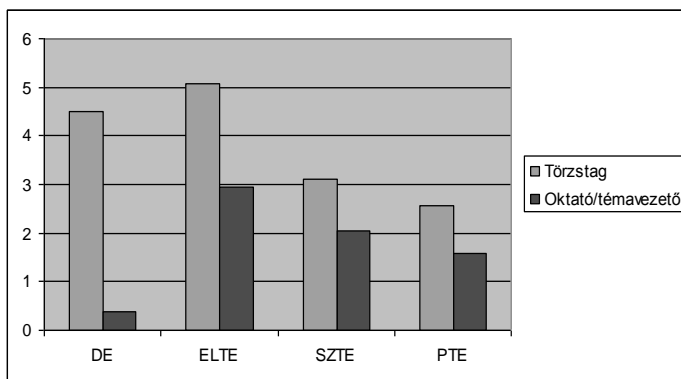
elején felkért konzulensek általában végigkísérik PhD hallgatójukat a fokozat megszerzéséhez vezető nehéz úton, témavezető-váltás ritkán fordul elő.

A program tizennyolc éves fennállása alatt fokozatot szerzettek témavezetője jellemzően a törzstagok közül kerül ki: az egy törzstagra jutó fokozatot szerzett hallgató átlagos száma 4,5, még az oktatókra jutó átlag 0,3. Az előbbi mutató megközelíti az ELTE tudományos műhelyében működő törzstagok átlagát (5), maga mögött hagyva a másik két intézményt (3 alatt). A többi doktori iskolában viszont mérsékeltőbb a törzstagok és az oktatók közötti különbség a képzés kimeneti oldalán, ami a magas fiatal és külső oktatói arányszámmal magyarázható Debrecenben. A fokozatszerzés egyes állomásain megjelenő debreceni doktoranduszok létszáma ugyanakkor az oktatók esetében mutat kedvezőbb képet, mivel az egy főre eső beiratkozott hallgatói létszám, az abszolutóriumot, végül fokozatot szerzettek száma közel esik egymáshoz, ami a komolyabb munkaterhek ellenére a kisebb lemorzsolódásra utal. (11-12. ábra)



11. ábra

*Abszolvált doktoranduszok száma (átlag/oktató)*



12. ábra

*Fokozatot szerzettek száma (átlag/oktató)*

A debreceni neveléstudományi doktori programban közreműködő törzstagok, témavezetők és oktatók minőségi tudományos munkáját tudományometriai adatok igazolják (a statisztikában kizárólag az akkreditációnál figyelembe vehető adatokat tüntetjük fel). Kiugróan magas a törzstagokra jutó átlagos idézettségének száma (202,5), ami a doktori program törzstagjainak tudományos elismertségét mutatja. A doktori iskolaként funkcionáló, több törzstagot számláló ELTE és PTE képzőhelyein ez a

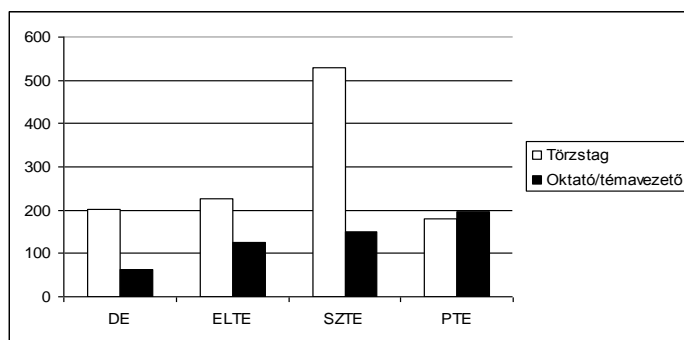
mutató ugyanilyen értéket vesz fel. Az SZTE neveléstudományi iskolájának idézettségi mutatói a törzstagok körében kimagaslóak (500 körül), amit az is magyaráz, hogy körükben számos orvos- és természettudományi területen publikáló tagot találunk.

A többi egyetemhez hasonlóan a szakmai publikációk tekintetében is a törzstagok munkássága a meghatározóbb, az oktatók publikációs adatai ezen a téren szinte azonosak az említett képzőhelyekhez (60-75). A megjelent könyvek száma esetében a törzstagok és oktatók közötti különbség a Debreceni Egyetem neveléstudományi programjában a legkisebb (1,4), a többi doktori iskolában 4-6 kötet jelenti az eltérést a törzstagok javára. A törzstagokra jutó könyvfejezetek száma Debrecenben a legmagasabb, az oktatóknál hasonló arányokat találunk (SZTE és PTE 19, ELTE és DE 15).

A hazánkban idegen nyelven közölt publikációk terén a DE programjának törzsoktatói és oktatói hasonló mennyiséget produkáltak az ELTE oktatóihoz, a másik két vidéki egyetemen valamivel magasabbak az egy főre jutó átlagok. A külföldön megjelent művek terén az oktatókhoz képest jeleskednek a debreceni törzstagok, de elmaradnak a másik három intézményhez képest. A doktori műhelyek oktatói közül az SZTE és ELTE munkatársai közlik leggyakrabban tudományos eredményeiket külföldön (18, 10), a másik két felsőoktatási intézmény ez alatt marad (8, 4). Az SZTE neveléstudományi kutatóinak intenzív kapcsolatát a természettudományi karon oktatókkal a doktori iskola kutatásainak tantárgypedagógiai, oktatásmódszertani és kognitív pszichológiai irányultsága is indokolja. Konferenciárésztétel, tudományos együttműködések a doktori oktató minőségének fontos eredményességi dimenziója, hiszen a doktoranduszokat oktatóik, témavezetők vezetik be a tudományos közéletbe (Pusztai 2009).

13. ábra

*A doktori iskolákban (programban) tevékenykedő oktatók tudományos idézettségi adatai (átlag/oktató)*



\*\*\*

A debreceni neveléstudományi doktori program rövid bemutatásában arra törekedtünk, hogy a statisztikai adatok tükrében bemutassuk a tudományos műhely résztvevőit és tevékenységüket. Látható az a törekvés, hogy törzstagok, témavezetők,



oktatók, fokozatot szerzettek, doktorjelöltek és doktoranduszok a szakmai karrierút különböző állomásain állva tesznek közös erőfeszítéseket annak érdekében, hogy a régió tudományos utánpótlása folyamatos legyen, s országos és nemzetközi fórumokon is növekvő szerepet játsszon. A doktori program padjaiból kikerülő fiatal kutatók elsősorban a hazai és a határon túl működő magyar felsőoktatás oktatói, bár az oktatáskutatás jelentősége nemzetközi viszonylatban nő, csak kisebb részben kerülnek az egyre csökkenő számú kutatóintézeti álláshelyekre.

ENGLER ÁGNES – FÉNYES HAJNALKA

## IRODALOM

- ENGLER ÁGNES (2011): *Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata*. In: *Debreceni Szemle*, 19. 2. 243-256.
- FÉNYES HAJNALKA (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányának felszámolódása?* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FINÁNCZ JUDIT (2007): *Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei*. In: *Educatio* 3. 487-496.
- FINÁNCZ JUDIT (2008): *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Doktori disszertáció. A kézirat hivatkozási száma: [hdl.handle.net/2437/84204](http://hdl.handle.net/2437/84204).
- PUSZTAI GABRIELLA (2008): *Doktori iskolák törzstagjai*. Kézirat. <http://cherd.unideb.hu/rfds.pdf>. Letöltés ideje: 2011.04.28.
- PUSZTAI GABRIELLA (2009): *Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat karakterének formái a tudományos utánpótlásképzésben*. In: *Uő* (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 337-353.
- PUSZTAI GABRIELLA (2011): *A hallgatók értelmező közösségei*. Budapest: Új Mandátum, 2011. (megjelenés alatt)
- TORNYI ZSUZSA ZSÓFIA (2006): *Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen*. In: Juhász Erika (szerk.). *Régió és oktatás*. Debrecen, CHERD, 2006. 301-325.



**INTERJÚK A NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI  
KÉPZÉSEK VEZETŐIVEL**

**„...A DOKTORI PROGRAM LEHETŐSÉGET ADOTT,  
HOGY A NEVELÉSTUDOMÁNYT KISZOLGÁLÓ TEVÉKENYSÉGBŐL  
TUDOMÁNYOS KUTATÁSSÁ IGYEKEZZEM TENNI”**

**Interjú Prof. Dr. Kozma Tamással**

*a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programja alapítójával*

***Úgy tudom, hogy a nyugati mintákat követő doktori képzés rendszerváltást követő bevezetésekor professor úr vállalta azt a feladatot, hogy megszervezi Debrecenben neveléstudományi doktori képzést. Kérem, idézze fel az elmúlt majd két évtizedről szóló emlékeit, milyen küzdelmet folytatott a doktori program megalapításáért?***

1993-ban kezdődött a doktori képzés országszerte. Akkor én az Ideiglenes Akkreditációs Bizottság Pedagógiai és Pszichológiai Szakbizottságának voltam az egyik tagja. Elénk került egy pályázat – akkor még nem voltam itt az egyetemen, és nem is volt szó róla, hogy ide kerülök –, aminek az volt a címe, hogy Embernevelés. Ezt a pályázatot Petrikás Árpád és Durkó Mátyás együttesen adták be. Ez a történeteket belülről ismerő számára értelmezhető cím volt, de a kívülállóknak - akik messzebb voltak ettől a karácsonysándorista debreceni világtól - értelmezhetetlen, hogy miért „Embernevelés”. Így hát a bizottság el is utasította a beadványt. Én amellett érveltem akkor - mint afféle szorgos területi kutató -, hogy nem lehet az ország egy ilyen nagy térségét neveléstudományi doktori képzés nélkül hagyni. Osztvá az aggályokat és a különféle fenntartásokat, amellett foglaltam állást, hogy a kérvényt ne utasítsuk el, hanem adjuk inkább vissza átdolgozásra. Benyújtottak hát egy második változatot, amely elsősorban neveléstörténeti arculatú lett, és nem volt már benne “embernevelésről” szó. Azt már nem is Petrikás Árpád jegyezte, hanem Orosz Gábor. A neveléstudomány kiharcolta tehát, hogy neki is legyen doktori képzése Debrecenben. Ezzel saját magát is kényszerhelyzetbe hozta: ettől kezdve nem volt elég a tanárképzést szolgálni, hanem ettől független, önálló tudományos képzést kellett folytatni a neveléstudományokban.

Ha megnézzük az akkori Neveléstudományi Tanszék tagjait - különösen az idősebbeket -, tudományos szempontból, hogy úgy mondjam, képzetlenek voltak. Sem a neveléstudományi, sem az andragógia tanszéken nem volt nagydoktor (ma: az MTA doktora - a szerk.). (Az Andragógia Tanszéken - amit akkor közművelődési tanszéknek hívtak - már nem az az irányzat volt, amit annak idején Durkó Mátyás hozott létre, és amely korábban levált a neveléstudományról. Itt még kevésbé voltak nagydoktorok.) Így aztán hiába akart Orosz Gábor neveléstudományi doktori programot indítani, nem lehetett nagydoktor híján. L. Nagy Zsuzsát a történelemszektől nyerte meg arra, hogy adja a nevét a neveléstudományi programhoz. Ezt lehetett, mert messze nem volt még olyan szigorú szabályozás, mint most. Egyszerűen egy képzési programot kellett összeállítani, és a program vezetője nagydoktor kellett

legyen. Ha a vezető L. Nagy Zsuzsa lett volna is, kérdéses maradt, pontosan hogyan történjen a doktori képzés.

Debrecenbe érkezve - 1994 őszén - azzal szembesültem, hogy ezt a doktori programot kell valahogy talpra állítani. A programnak akkor csak ideiglenes akkreditációja volt. Előnyöm volt, hogy kívülről jöttem, sőt, hívtak. (Én nem akartam ide jönni - az akkori kari, illetve egyetemi vezetés hívott. Idejövetelem két főszereplője Abádi-Nagy Zoltán, az akkori rektor, és Bitskey István, a bölcsészkar dékánja volt. Azt mondták nekem: "te nagydoktor vagy, te kellesz nekünk mint professzor, és hozzád magaddal még valakit. Egyszerre két állást adtak a tanszéknek - akkor jött Szabó László Tamás is docensként ide.) Azt a hátszelet, hogy hívtak, igyekeztem is jól kihasználni. Kutató intézetből (Oktatókutató) kutatási ambíciókkal érkezve, a doktori program lehetőséget adott, hogy a neveléstudományt kiszolgáló tevékenységből (tanárképzés) tudományos kutatássá igyekezzem tenni (a klasszikus egyetemi föladat).

Akiket magam körül találtam, még Petrikás Árpád hosszú évtizedekre nyúló tanszékvezetői tevékenységéből nevelődtek ki. Adjunktusok voltak, mint többek között Brezsnýánszky László, Papp János, Sass Attila, Polonkai Mária, Szász Ágnes. Docensséig sem vitték; sőt, az egyetemi rangok is értelmetlennek tűntek. Az egész tanszék úgy definiálta magát, mint idegen test az egyetem világában. Petrikás Árpádnak - akit vagy szerettek, vagy nem, de inkább nem, mint igen (mindenesetre tartottak tőle) - kényszerűen nyugdíjba kellett mennie. Nemcsak azért, mert elérte a hatvanötödik életévét, és csak kandidátus volt - hanem azért is, mert közben bekövetkezett a rendszerváltozás. Petrikás Árpádot és politikai vonzalmait a rendszerváltozás marginális pozícióba szorította. Ekkor jött a doktori képzés megszervezése, és Petrikás Árpádban felmerült a kérdés, hogy ennek mi köze van az iskolához, a pedagógiai gyakorlathoz. Petrikás Árpád hátszaga az Iskolaszövetség volt, igazi támogatói pedig - akik közt otthon érezte magát - az általános iskolai igazgatók. Én viszont kutatói ambíciókkal jöttem, és úgy gondoltam, hogy nekem itt új világot kell létrehoznom: a doktori képzést.

Ebben a minőségemben szembesültem azzal, hogy a neveléstudománynak milyen rossz a pozíciója a bölcsészkaron, amely egyébként - az országban szinte egyedülálló módon - nagyon is tanárképzés-párti volt, ellentétben a pesti vagy akár a szegedi egyetemmel. Ez az atmoszféra, ami itt fogadott - hogy tudniillik a tanárképzés nagyon fontos dolog -, Szegeden nem volt ismerős. A debreceni egyetem vezetői elvárták, hogy a pedagógiából legyen valami, de úgy érezték, Petrikással nem boldogulnak. Akiket Petrikás maga köré gyűjtött, azok többnyire eredetileg gyakorló pedagógusok voltak. Én egy darabig húzódoztam attól, hogy ennek a tanszéknek vezetője legyek. Úgy éreztem, kényelmes nekem lejárálni - egy-két napot egy héten -, és aztán fűtyülni a világra. Leadni a nevelésszociológiát, és aztán levizsgáztatni a hallgatót. Lassan azonban ráébredtem, hogy nem ezért hívtak ide engem. Hanem azért, hogy a pedagógiából egyetemi rangú diszciplínát csináljak.

Amikor 1995-ben én lettem a Neveléstudományi Tanszék vezetője, akkor - és azóta is - úgy gondoltam és gondolom, hogy az egyetemi neveléstudományosság fő tevékenysége a doktori képzés. Ezzel kapcsolatban voltak ugyan vitáim - de hát mint

tanszékvezetővel nem nagyon akartak a kollégáim ujját húzni. A tanszéket néhány év alatt öten hagyták el (ketten sajnos meghaltak, hárman meg elmentek). Ez nekem szabad kezet adott, hogy a megmaradtakat előbbre léptethessem. Papp Jánost és Brezsnayánszky Lászlót sikerült docenssé előléptetni, miután kisdoktorijukat (a korábbi egyetemi doktori cím - a szerk.) PhD fokozattá minősítették át, és így már habilitálhattak. (Elsőnek Szabó László Tamást sikerült rábeszélni, hogy - a frissen megszervezett neveléstudományi doktori programunkban habilitáljon.) Ezzel a kari tudományosság szintjére sikerült fölturnázni a neveléstudományi tanszéket és doktori képzést. Ez olyan apróságokban is megnyilvánult, hogy amikor tantárgy- és órafelosztást készítettük, akkor nem úgy kezdtük, hogy alapképzés, levelezőképzés és doktori képzés, hanem doktori képzés, levelező képzés, alapképzés. A képzés akkor még nem volt háromszintű, mint most, a Bologna-folyamat után. Mégis mindig, mindenben azt hangsúlyoztam, hogy nem a tanárképzés a fő hivatásunk - abba csak bedolgozunk (hisz az kollektív munka, mondtam, némileg álságosan) -, hanem amiért mint szakgazdák felelünk. Ez pedig a doktori és a szakos képzés (természetesen pedagógiából).

Ebben az időben Bazsa György volt a rektor, akivel már a nyolcvanas évek elejétől rokonszenveztem, és akit fiatal, bátor és odaadó reformerként ismertem meg. Amikor Debrecenbe kerültem, éppen rektorhelyettes volt; újra fölvertük a baráti kapcsolatot. Egy egyetemi tanácsülésen (akkor épp egyetemi tanácsstag voltam) Bazsa György a nyilvánosság előtt felkért, hogy lennék-e a tanárképzés gazdája az egyetemen. Azt feleltem, hogy igen - de csak ha én leszek a szak gazdája is. Megfagyott a levegő; végül a rektorhelyettes röviden kijelentette, hogy ilyen itt sohasem lesz. Ebben a percben rájöttem, hogy nekünk nincs esélyünk a tanárképzésben meghatározó szakmai szerepet játszani. Ezzel a hírrel mentem vissza a tanszékre, és ezt előadtam olyanoknak - mint Papp János, Szabó László Tamás, meg még sokan mások -, akik abban éltek, hogy mi azért vagyunk, hogy pedagógusokat képezzünk. Arra a kérdésre, hogy miért ne használjuk a "pedagógus" kifejezést, azt feleltem, hogy azért, mert egyetemen vagyunk. Pedagógusokat a pedagógusképzők képeznek. De hát mi is pedagógusokat képezzünk, tehát mi is pedagógusképző vagyunk - mondta Papp János. Nem, mi egyetemen vagyunk - mondtam -, és a doktori képzésben van a jövő. Az egyetemen, ha tanárt akarunk képezni, annak tudományos bázist kell teremtenünk. Ráadásul az én kollégáim bele is merevedtek a tanárképzésbe. Nem egyszerűen arról volt szó, hogy fontosnak tartották, hanem nem is akartak - sőt már-már nem is tudtak - mást csinálni. Így a tanárképzés számomra lassan a doktori képzés, sőt a pedagógia szakos képzés gátjává vált. (Amikor ezt mondtam, rendszerint megállt a kés a levegőben.)

### ***Hogyan alakult ki a program szerkezete, a három, majd később a négy alprogram?***

Ugyanis az történt, hogy az egész pedagógiát azonosították (a magam nevelésszociológiájával én is benne voltam) azzal a szűk kis ismeretanyaggal, amelyet a tanárképzés igazi gazdáinak nekünk, a tanárképzés szolgáltatóinak engedélyeztek (ma divat ezt "pedagógikumnak" nevezni - ennek is a nagy része ilyen-olyan pszichológia). Erre

íródtak a tankönyvek - például az egész neveléstörténetet egyetlen kompendiumba sűrítették -, ennél többet pedig lassan már nem is tudtunk (hol volt már Fináczy, vagy akár Prohászka nagy ívű történeti áttekintése!). Amikor doktori programot kezdtünk kialakítani, azzal szembesültem, hogy nincs miből tanítani. Még hogy nincs miből - de nincs is mit! Nem tudunk doktori programot összeállítani, mert nincs mondanivalónk a pedagógiáról. Ami mondanivalónk volt, azt már elsütöttük a tanárképzésben (ahol egyébként senki nem figyelt oda a pedagógiára, az előadókra sem emlékeztek többnyire, hisz mindenki a szakját tanulta). Történelem-irodalom szakos voltam, amikor egyetemre jártam. Annak ellenére, hogy én pedagógia szakos akartam lenni eredetileg, bennem sem tudatosult, mit is jelent, hogy a pedagógia akkor Szegeden az alagsorban volt. Ha bennem sem tudatosult, hogy ez mit szimbolizál - pedig én tanítóképzőt végeztem és pedagógia szakos akartam lenni - miért várjuk azoktól a fiataloktól, akik rossz tanárok kezéből kikerülve csak kényszerűségből jöttek tanárnak. Bocsánat - "pedagógusnak".

Így aztán a doktori program első változata úgy festett, hogy a doktoranduszok azt hallgatták, ami érdekelte őket. A pedagógia nem érdekelte őket - hát tanultak pszichológiát, filozófiát és más érdekesebb tárgyakat. Úgy éreztem, hogy ez tarthatatlan. Az én tárgyamat is beleértettem ebbe a sorba, hiszen az én nevelésszociológiám is eredetileg a főiskolai képzés számára készült féléves tárgy volt. Az a változat, amit 1994-ben írtam, sem volt elég vastag ahhoz, hogy az ember egyetemen egy féléven túl tanulja. Láttam, hogy miket forgatnak az orvostanhallgatók, de akár csak a nyelvészek is. Nem állhat ki mellette a pedagógia egy kis vékony vacakkal.

Hozzá kell tennem, hogy Debrecenbe érve fölelevenedtek a teológiai képzésem emlékei. Az a teológiai képzés, amelyben különböző protestáns teológiákon részesültem, tulajdonképpen alapos bölcsészképzés volt. Klasszikus nyelvekkel, bibliai exegézisekkel (többnyire eredeti nyelveken), és biblia- valamint dogmatörténettel. Lelkészképzés mellett, sőt helyette is széles profilú bölcsészképzést nyújtott. Sokszor gondoltam rá, milyen könyveket ajánlottak a professzoraink kötelező olvasmányként (általában német nyelvűeket, egyiket-másikat csak a rendszerváltozás után fordították magyarra). Hát ehhez képest a pedagógia, bizony, igen gyöngécskének látszott.

Kitaláltam, hogy a doktori programnak legyen két alprogramja: egy pedagógiai és egy közművelődési- felnőttoktatási. Az akkori szabályzatok lehetővé tették, hogy az egyetem megállapodásokat kössön kutató intézetekkel. Ajánlottam, hogy az akkori tanszék kössön megállapodást az Oktatáskutató Intézettel egy harmadik, felsőoktatási alprogramra. Úgy gondoltam, hogy a felsőoktatási kutatás szabad sáv. Akkoriban kezdtem beépülni különböző európai felsőoktatási kutatási körökbe. Ez volt a kilencvenes évek eleje, amikor a magyarok előtt kitérült Európa. Feltűnt, hogy akik oktatáskutatásban utaznak, mind közoktatás kutató. Felsőoktatási kutatók egyszerűen nem voltak az országban. Úgy gondoltam, hogy a felsőoktatáshoz elsősorban a felsőoktatók értenek (amiben ma már nem vagyok biztos).

Elkezdtem tehát körbejárni az egyetemen, hiszen egy csomó ismerősöm már volt. Nagy Zoltánt, Bitskeyt és a Bazsát is ismertem. Nagyon gyorsan úgy éreztem, hogy a közegembe kerültem. Jól éreztem magam, és ha az ember jól érzi magát, jól

kommunikál. Így a felsőoktatási alprogramba meghívtam például Abádi-Nagy Zoltánt - felsőoktatási menedzsment. Hasonló alapon mindenki a felsőoktatási alprogramba került, aki az egyetemen professzor volt. Ezt terjesztettem elő a karon. Az irodalmároknak, nyelvészeknek és történészeknek elállt ugyan a lélegzetük, de talán azt gondolták, hogy ez a Kozma csak tudja. Hiszen most jött a kutatóintézetből, a minisztériumból vagy honnan. Az egyetemi tanács is könnyen elfogadta csak egy valaki kérdezősködött. Ezt a valakit Fésűs Lászlónak hívták. Megnyugtattam őt, hogy a tanárképzés is benne van a felsőoktatási alprogramban (utóbb elmesélte, hogy a szülei is pedagógusok voltak, nagyon kötődött hozzájuk Sárospatakon). Így a programot elfogadta az egyetem és az Akkreditációs Bizottság is. Most már volt professzor bőven a programban. (Csak később ébredt rá a bölcsészkar, hogy ez azért túlzás, hogy itt mindenki a Kozma programjában dolgozik.)

Szembesülnöm kellett azonban azzal, hogy nekem nem osztnak ösztöndíjas helyeket. Abban az időben annak alapján számították ki az ösztöndíjas helyeket (annak alapján is), hogy hányan végeztek az alapképzésben. Nekünk pedig nem volt alapképzésünk. Az akkori oktatási dékánhelyettesnek mondtam ugyan, hogy az egész kar az én alapképzésem (akarta, nem akarta, mindenki tanárnak készült), de Bárony István ennek nem ugrott be. Hiszen nem voltak pedagógia szakosok. Ráébredtem arra, hogy amíg nincs alapképzésem, doktori képzést sem tudok felépíteni.

A közművelődésieknél (ma andragógia) akkor is nagy létszámú alapképzés folyt. Ezért a közművelődésiek részvétele a doktori képzésben kölcsönös előnnyel járt: nekik lett doktori képzésük, nekünk pedig szakos hallgatóink. Ezt az együttműködést később kiterjesztettük a szociológusokra, sőt a politológusokra is, akiknek szintén nem volt doktori képzésük. Így már előhozakodhattam egy csomó alapképzéssel. Hiába, a számok azok számok - bármennyire nem tetszett is az ún. "nagy szakoknak"-, és kaptunk ösztöndíjas létszámot. Ezzel persze a dolog még csak átmenetileg volt megoldva, hiszen nem volt pedagógia szak.

### ***Milyen erőfeszítéseket kellett ahhoz tenni, hogy a pedagógia egyetemi szakká váljon?***

Két okból nem volt pedagógia szak. Egyrészt a kollégáim nem akartak pedagógia szakot azzal az érveléssel, hogy minek a pedagógia szak, hiszen anélkül is pedagógusokat képzünk. Másrészt bár már meg volt alapítva, a bölcsészkar nem akart pedagógia szakot indítani, jórészt a Petrikás Árpáddal való konfliktusok miatt. Tulajdonképpen lett volna pedagógia szak, csak föl kellett (volna) élesztetni. Tartottam is tőle, hogy ha akkreditáltatni kellene a pedagógia szakot, akkor megkérdőjeleznék azt a pedagógiát, amit én szerettem volna meghonosítani. Az én szemem előtt ugyanis egy komoly társadalomtudományi program lebegett. Megnéztem, hogy más társadalomtudományi programok - mondjuk, a szociológia vagy a pszichológia - hogyan fest. Olyan pedagógiát igyekeztem kialakítani, ami se nem pszichológia, se nem szociológia, hanem valami más. Ehhez egyrészt más nevet kellett adni a tárgynak. Nem volt szabad olyat írni, hogy nevelésszociológia, mert azt hihetik, hogy a szociológia alá tartozik. Ugyanígy mást kellett kitalálni a nevelépszichológiára is. A nevelésfilozófiát sem mertük leírni, mert az meg a filozófia égisze alá tartozott.



Kétezer körül kezdtem írni arról, hogy a pedagógiának három paradigmája van. Egy bölcsész, egy természettudományi és egy társadalomtudományi. Arra törekedtem, hogy a pedagógia mindhárom megközelítését egyforma súllyal tanítsuk. Ez azt jelentette, hogy a pedagógia "hármassága" tükröződött a tantervben öt éven keresztül. A bölcsész vonulat főképpen neveléstörténetre koncentrált, a természettudományos vonulat az emberi tanulásra és fejlődésre, a társadalomtudományi vonulat pedig az ún. oktatáskutatás (oktatásgazdaságtan, oktatásszociológia, oktatásdemográfia stb.) eredményeire.

Kollegáimat is ilyen csoportokba akartam szervezni. Arra törekedtem, hogy a bölcsész, a természettudományos, valamint a társadalomtudományi alapképzettségűek három különböző tanszéki csoportba tömörüljenek, és ennek megfelelően üljenek is át egymáshoz (didaktikus a didaktikushoz, történész a történészhez és így tovább). Ez nagyon nehezen ment, mert el kellett velük fogadtatnom, hogy nem csak egy neveléstudomány van, hanem három (bölcsész, TTK-s és társadalomtudományi). Közben szembe kellett néznem a pedagógia hagyományos fölfogásaival. Mit kezdjünk pl. a nevelélmélettel (ha már nevelésfilozófiát nem akarunk mondani)? Persze, hogy van nevelélmélet, mondtam, nem is egy, hanem több is. Van Schleiermachernek, van Herbartnak, van még sokaknak másoknak. Innentől kezdve nevelélméleteket tanítottunk nevelélmélet helyett - azaz inkább történeti tárgyat, semmint normatívát.

Szerintem nagyon jó kis programot állítottunk össze, de nem voltak hozzá tankönyvek. Szerencsétlen kis sokszorosítványokból folyt a tanítás. (A kilencvenes évek közepén összesen két számítógép volt a tanszéken, és nem is értették a kollégák, hogy minek ide több.) Úgy döntöttem, véget vetek a kis sokszorosított jegyzetecskének, és rendes tankönyvsorozatot adunk ki. Ekkor hoztuk létre a Pallas Debrecina sorozatot, mára már tizenhét kötet. Amikor jöttek hozzánk felvételizni, mindig megmutathattam a sorozatot, mondván: nálunk ez a pedagógia. Ez már kicsit jobban hangzott, mint a fénymásolt jegyzetecskék. Kezdünk olyanokká válni, mintha csakugyan egyetemiek volnánk.

### ***Hogyan folyt a munka a doktori képzésben? Kik jelentkeztek?***

A doktori képzés ekkor már régen ment, de igazából csak a művelődési menedzserektől (a mai andragógusok - a szerk.) és a szociológusoktól tudtunk felvenni hallgatókat. Nem voltak pedagógia szakosok, hiszen azokat ki kellett még nevelni. Máshonnan jötteket is felvettünk persze. Először nem frissen végzetteket, hanem felnőtteket képeztünk, akik rákényszerültek a fokozat szerzésre a környéken.

Az első felvételnél Durkó Mátyás is ott ült (bár már nyugalmazott volt), és ő valahogy úgy élte meg, hogy a doktori program három alprogramja közül övé az egyik. Én azonban a doktori képzés egységességét féltettem. Durkó Mátyás megsértődött, elment, és attól kezdve hivatalosan nem is volt dolgom vele (azért jó kapcsolatban maradtunk). Az utódja, Rubovszky Kálmán sokkal együttműködőbb volt, már csak azért is, mert azt remélte, hogy nagydoktor tud lenni és professzori kinevezést nyer. A hallgatók is elsősorban felnőttek voltak, és kívülről jöttek. Eszik

Zoltán volt az egyik hallgató. Chrappán Magda akkor már elvégezte a kémia-pedagógia szakot, és kémia tanár volt, amikor ide járt. Rébay Magdolna kétezerben kapcsolódott be, és Györgyi Zoltán is itt végzett. Pusztai Gabriella eredetileg az irodalmi doktori programba jelentkezett volna, azonban - mivel gyakorló tanár volt - Görömbei András átirányította hozzánk.

Akkor találtam ki, részben amerikai tapasztalataim alapján azt a szemináriumi formát, amit azóta nagyon megkedveltek: a kutató szemináriumot. Eleinte a könyvtárban üldögéltünk. Emlékszem, szörnyű állapotok uralkodtak ott. A polcok úgy voltak összetolva, mint egy raktárhelyiségben, és úgyszólván sehova sem lehetett leülni. Egyharmadát kiselejteztük a könyveknek, a könyvtárat pedig - Brezsnjányszky Laci vezetésével (aki akkor tanszékvezető helyettes volt) - újra bútoroztuk. Ezt azért mondom el ilyen részletesen, mert az első szeminaristák mindig úgy gondolnak vissza rá, hogy milyen jók voltak azok a szemináriumok. Ez volt az első stabil foglalkozás, ami köré lassan kiépült a doktori foglalkozások rendje és a hallgatóság is.

Emlékszem Rubovszky Kálmán néhány filmes emberére, akik egy év alatt akarták letudni a doktori kötelezettségeket ("azt az egy éveset kérem..."). Kezdetben én is pártfogoltam, hogy építsünk fel egy doktori közösséget, és legyenek minél hamarabb doktorok. De aztán rájöttem, hogy ha mindenki az egy éves képzést kéri, akkor nincs doktori képzés. Emlékszem arra is, hogy se a hallgatók, se az oktatók nem tudták, hogy hogyan kell szigorlatozni (egyesek máig sem hiszik, hogy van főtárgy és melléktárgy, és hogy a főtárgyban a "felelet" legalább egy órát kell tartson). Először a karról küldtek ki küldötteket, hogy biztosítsák az oktatás és a felvétel színvonalát, és akkor tanultuk meg tulajdonképpen, hogy kellenek tárgyak és tételek. Így fokról fokra építettük ki a programot, amiben a legnagyobb segítségem részben a doktoranduszok voltak, részben közreműködők, vagy oktatók, még ha kívül álltak is a tanszék munkáján. Szász Ágnes volt az első doktori programtitkár, Gönczi Ibolya lett a második, míg végül a gazdasági ügyeket stabilan Juhász Erika vette át, Pusztai Gabriellában pedig megtaláltam az utódomat.

***Úgy tudom, a hazai neveléstudományi doktori iskolák törzstagjainak jelentős része itt habilitált Debrecenben, hogyan történt ez?***

A doktori képzés akkreditálásának egyik óriási előnye a habilitálási jog volt. Volt olyan idő, amikor neveléstudományban csak Debrecenben lehetett habilitálni; más doktori képzések éppen nem voltak akkreditálva (Szeged kétszer is elvesztette ezt a jogot, Pécs pedig még nem szerveződött meg a doktori képzés neveléstudományból). A habilitálás egy darabig még Pesten sem működött, mert nem volt akkreditált programjuk. Szegeden pedig olyan magasra tették a mércét, amit ők maguk sem tudtak átugrani. Volt egy elképzelésem arról, hogy kiket hívok meg habilitálni. Volt egy rangsor a fejemben, és azokat szépen végigkérdezgettem. Így habilitált Forray R. Katalin, Halász Gábor, Nagy Mária. Megkérdeztem a klaszikus főiskolai tanszékvezetőket is (egyikük sem vállalta). Végül voltak önjelölt habilitálók is. Találtam egy olyan passzust az akkori szabályzatban, hogy a habili-

táláshoz egyetemi oktatás kell. Ragaszkodtam hozzá, hogy aki habilitálni akar, tartson egy féléves kollégiumot a tanszék szervezésében. Forray R Katalin és Kádár Judit is egy féléven keresztül kényszerült ebbe a helyzetbe. Nálunk ezek a kutatók rendkívül igényes előadásokat tartottak. Pukánszky Béla, Vidákovich Tibor, Czachesz Erzsébet Szegedről, Kéri Katalin, Meleg Csilla, Koltai Dénes Pécsről, Német András, Pethő László Budapestről - hogy másokat ne említsek - mind keményen megoldozott a habilitációért.

***A doktori munkához kutatások kellene, s a társadalomtudományi kutatásokat kutatócsoportok végzik. Milyen kutatási arculata alakult ki a doktori képzésnek?***

A kétezres évek körül találtam ki azt, hogy mindhárom tanszéki csoportnak (a bölcsészeknek, a természettudományból érkező didaktikusoknak és a társadalomtudományiaknak) legyen egy-egy kutatási projektje. Az első ilyen kutatási projekt, amelyet még az Oktatókutatóból hoztam magammal, a Regionális Egyetem volt. A Regionális Egyetem kutatásnak az a munkamegosztása, hogy Pusztai Gabi csinálja az empiriát, én bekeretezem az elmélettel és a projektet Juhász Erika menedzseli, termékenynek bizonyult. A Regionális Egyetem-kutatást az egyetem több karáról társtanszékekkel együtt nyertük. Arra törekedtem, hogy a többi tanszéki csoportnak is legyen egy-egy integráló kutatóprojektje. Így lett a Brezsnaynszky Lászlóé a debreceni iskola-projektje, Szabó László Tamásnak pedig egy az OTKA által támogatott tanítás-tanulási projektje. Pusztai Gabival pedig elkezdjük csinálni a TERD-et (Tertiary Education and Regional Development - a szerk.), ami a Regionális Egyetem-kutatás folytatása volt, s ma HERD néven (Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-boarder area - a szerk.), HURO-támogatással folyik. Ezek a kutatási projektek alapot biztosítottak ahhoz, hogy nálunk a doktori képzés kutatásorientált legyen. A kutatás határidős munka, ezért bele voltunk kényszerítve, hogy a doktoranduszoknak feladatokat adjunk, akik sokat profitáltak ebből.

Ez a törekvés vezetett a Felsőoktatási K+F Központ (ma CHERD-nek nevezzük, ami az angol nevének rövidítése: Center for Higher Education R&D) megalapításához. Az ötletet az az egyetemi törekvés adta, hogy az egyetemi oktatók és kutatók egyfajta virtuális kutató központokba tömörülve esetleg sikeresebben nyerhetnek külső pályázatokat. A mi központunk – amelyet a szenátus hagyott jóvá, gazdaságilag a tudományegyetemi karok nevű formációhoz tartozik itt az egyetemen, egyúttal pedig a bölcsészkaron van nevesítve – csak részben ilyen. Valójában egy hálózat: azoké a térségbeli felsőoktatási intézményeké, amelyeket a Regionális egyetem-kutatás során kerestünk föl és kapcsolunk be a kutatásainkba. A mi alapító tagjaink: a Debreceni Egyetem négy kara mellett a Nyíregyházi Főiskola, Beregszászon a II. Rákóczi Ferenc Főiskola, Szatmárnémetiben a BBTE (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) kihelyezett tagozata, nagyváradon pedig a Partiumi Keresztény Egyetem. Később mások is csatlakoztak hozzá, részben személyükben, részben intézményük képviselőiben. A mi CHERD-ünk azonban mégis megmaradt annak, aminek eredetileg szántuk: egyfajta foglalat a doktori képzésből már kifelé tartó,

de a programmal továbbra is kapcsolatot ápoló jelenlegi és egykori hallgatók közös munkájának. Velük találkozunk az éves CHERD-konferenciákon; az ő írásaik olvashatók (zömmel) a központ kiadványsorozatában.

***Az ezredfordulóra kiépült tehát a program szerkezete, munkarendje, kutatási háttere. Hogyan lett a doktori programból doktori iskola?***

A Kar doktori programjai között voltak komoly nézeteltérések is. Amikor ideérkeztem, a pszichológusok (Kovács Zoltán, Balogh László - elmentek, illetve nyugdíjasok) megalapították a közoktatás vezetői szakot. Ők - nem mi. Amikor a képzést akkreditálták, rendeztek egy kis fogadást. A saját kollegáim szervezték ezt a fogadást, de a pszichológiai intézetben - mintha mi a pszichológiának lennénk a kisgyerekei. Nem ismertem fel a helyzetet idejekorán - de akkor elhatároztam, hogy a pszichológusokkal csak kölcsönösségi alapon működöm együtt. Ezen nagyon megütödték egyes kollégáim, akik abban éltek, hogy a pedagógia nem más, mint az iskolára alkalmazott pszichológia. Itt azonban előállt egy neveléstudományi program, amiben semmilyen pszichológia sem volt. Csak akkor voltam hajlandó meghívni bármilyen oktatót a pszichológia intézetből, ha ők is visszahívtak minket. Az oktatáskutatás új nemzetközi trendjeit felismerve ezzel szemben meghívtam Polónyi Istvánt, akit már korábban ismertem, hogy tanítson oktatásgazdaságtant. Így erős társadalomtudományi lábai alakultak ki a neveléstudományi képzésnek, s ebben Debrecen vált a legerősebbé. Polónyi Pista megcsinálta a jegyzetet és a szöveggyűjteményt hozzá. Másfelől azt láttam, hogy szociológusok gazdátlanok. Szaladgáltak hozzám mint kvázi szociológushoz, hogy lektoráljam a kéziratokat, illetve hogy segítsek a kiadásukban. Béres Csaba és csapata fogadókésznek tűnt, és én az egész doktori képzést a pszichológiától a szociológia felé tereltem. Ott voltak hallgatók. Sokan közülünk tán máig sem értik, miért “zárt” a mi programunk a pszichológia felé, miközben “nyitott” a szociológia és a közgazdaságtan felé. Hát ezért..

A kétezres évek elején fordulat állt be a doktori képzések szervezésében: az addig önálló programokból iskolákat kellett csinálni. Egy-egy iskolához legalább két, de inkább több professzor, nagydoktor kellett (alapító tagoknak nevezték akkor őket). Egyszer Vajda Mihály - akivel együtt utaztam a vonaton Pestről Debrecenbe meg vissza - azzal lepett meg, hogy csináljunk közös doktori iskolát: a filozófia (ő), a pszichológia (amelyet akkor már Czigler István képviselt), meg a neveléstudományok. Ebben gyorsan egyetértettünk; mert beláttuk, hogy egyedül mindhárom program kevés. Ez az iskola volt az egyetlen interdiszciplináris a bölcsészszakon - abban az értelemben, hogy két tudományterületen (bölcsész, társadalomtudományi) három tudományágban folytatott doktori képzést. A három “alapító atya” közül a legkonzekvensebb Vajda Mihály volt a tekintetben, hogy a programok ne nőjenek egymás fölé. Ő a tekintélyével ennek érvényt is szerzett. Ameddig ez a három ember - Vajda Mihály, Czigler István, meg én - együtt voltak, addig ez az iskola kisebb zökkenőkkel elment.

2007-ben elment Vajda, nem sokkal később itt hagyta Debrecent Czigler István is. Én 2009-től vagyok emeritus. A személyi változások nagyon megviselték a doktori képzést, nemcsak a mi programunkat, hanem mind a hármat. Hiszen egy ilyen képzés nagyon is személyfüggő, s ami egyszer sikerült, nem biztos, hogy a megváltozott körülmények közt változatlanul tovább vihető. Meggyőződésem, hogy új koncepció és új kezdeményezések kellenek hozzá, amelyek az utánunk jövők képességeihez és lehetőségeihez vannak szabva. Az egykori neveléstudományi programnak lehetőleg ki kellene törnie abból az elszigeteltségből, amelybe beszorult, és az egész egyetem tanárképzési doktori programjává kellene válnia.

*(Az interjút Pataki Gyöngyvér készítette)*

**„TANÁRKÉNT IS, KUTATÓKÉNT IS FOGLALKOZTAT  
AZ ISKOLA MINDENKORI SZEREPE  
A TÁRSADALMI MAGATARTÁSOK ALAKULÁSÁBAN”**

**Interjú Prof. Dr. Szabó Ildikóval**  
*a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programja vezetőjével*

***Tudom, hogy a Debrecennel való kapcsolatod hosszú időre tekint vissza, elsőként arra kérlek, erről oszd meg velünk a városhoz kötődő emlékeidet, benyomásaidat!***

Számomra Debrecen szimbolizálta a tudományok világát. Mátészalkán érettségiztem, azután Debrecenbe kerültem egyetemre, magyar–oroszlakra, majd itt végeztem 1969-ben. Az emberi életben a léptéktől, a viszonyítási rendszertől mindig nagyon sok függött. Számomra a gimnáziumi évek után Debrecen volt a Város, az Universitas, az irodalom, a művészet, a kultúra, és természetesen az egyetemista élet felfedezésének helyszíne is. Barátságok, szerelmek, fontos beszélgetések kötnek ide, kedves helyeket őrzök magamban, amik akkor számomra orientációs pontként szolgáltak. Ilyen például az én egyetemista koromban Pálma Tanszéknek nevezett műintézmény vagy a Nagyerdő. Tehát nagyon erősen kötődtem a helyhez. Az egyetem elvégzése után Budapestre kerültem, és más aspektusból láthattam a tudományokat, a kultúrát, a várost, a barátságokat. Nagyon sok szempontból Debrecen maradt számomra továbbra is a viszonyítási alap. Úgy gondolom, tanári habitusomban ez egyértelműen kimutatható, hűséges barátságaimban, az egyetemi Főépülethez fűződő, különösen érzélem teli viszonyomban tetten érhető. Úgy hozta az élet, hogy módom volt megismerni a világ más részeit is, és még inkább megváltozott az a nézőpont, ahogy az ember önmagára, valamint arra az útra tekintett, amit addig megtett.

***Hogyan alakult a Doktori Programmal való kapcsolatod?***

2010 áprilisa óta vagyok a Neveléstudományi Doktori Program vezetője, és a program számomra új tapasztalati forrásul szolgált. Talán többen tudják, hogy az én kutatási területem a politikai szocializáció és az állampolgári szocializáció, illetve az állampolgári kultúra formálódása, aminek markáns dimenzióját jelenti a generációkról generációkra továbbadódó politikai kultúra változása, és ennek a politikai kultúrának a mindenkori hatalomhoz való sajátos viszonya. A témát azért tartom fontosnak megemlíteni, mert ebből egyértelműen kiderül, hogy ez egy olyan interdiszciplináris téma, aminek nagyon sok kapcsolata van a neveléstudományokkal és a kultúratudományokkal, a művelődéstudományokkal is. Ráadásul a szocializáció folyamatában és az állampolgári magatartások formálódásában, illetve a politika világához való viszonyulások kialakulásában különösen fontos az az életkori sza-

kasz, amit gyermekkorunk és fiatalkorunk nevezünk, mert a politikai személyiség alapstruktúrai is lényegében a felnőtté válással jönnek létre, illetve teljesednek ki igazán. Tehát ugyanaz a célcsoport áll az én elsődleges érdeklődésem homlokerében is, mint amelyik a neveléstudományok érdeklődésére is számot tart. Más kérdés persze, hogy a magyar társadalom politikai fordulatokban bővelkedő 20. százada gondoskodott arról, hogy a szocializáció és a reszocializáció kérdései a felnőtt társadalommal kapcsolatban is rendre felvetődjenek, hiszen minden hatalomváltás, és sok esetben minden kurzusváltás is arra kényszerítette a társadalom tagjait, hogy újrafogalmazzák identitásukat, és új válaszokat keressenek arra, hogy a hatalmi viszonyok által kirajzolódó koordinátákban és struktúrákban hol is helyezkednek el.

***Fellelhetők-e életed történeteiben olyan sajátos momentumok, amelyek az e témára való irányultságodat formálták?***

Engem mindig nagyon érdekelt az iskola. Talán azért is, mert a szüleim tanítók voltak, és kicsi korom óta az iskolában nőttem fel. Amióta jární tudok, mindig bent voltam a szüleimmel az iskolában, és mivel szüleim gyakran tanévenként is más-hol tanítottak, így nagyon intenzív emlékeim vannak az észak-alföldi régió legkülönbözőbb településeinek iskolai és rurális világáról. Így például nagyon sokat profitáltam szakmailag abból, hogy 1950 és 53 között Nagyszögtanyán éltünk a Hortobágyon. Én itt jártam az első osztályt, egy osztatlan tanyasi iskolában, ahol édesanyám tanította az alsósokat, édesapám a felsősöket. Az itteni, sajátos perifériális léthelyzet, amiben mi voltunk, és amiben a tanyasiak voltak, úgy gondolom, egész életemre meghatározta érdeklődésemet. Egy egykori, a háborúban tönkrement és akkor már nagyon lepusztult intézői udvarházban, amit a környékbeliek kastélynak neveztek, volt az egy tantermes iskola, és ott laktunk mi is. Ebben a tanyaközpontban még sajátos zárványokként éltek az uradalmi viszonyok, és az a furcsa helyzet alakult ki, hogy mi egyedül voltunk egy más társadalmi csoport tagjai. Ugyanakkor a szüleimhez mindig nagyon közel állt a paraszti kultúra, csak mi inkább a szatmári, beregi paraszti világban voltunk otthonosak. Ezek számomra meghatározó élményeket, nézőpontokat, politikai impulzusokat jelentettek. Én például nagyon emlékszem arra, hogy a mi telepes rádiónkon miket hallgattunk, ugye, nem volt villany egy ilyen tanyán. Pontosan emlékszem, amikor azon a bizonyos 1953.-i márciusi napon, amikor bemondták, hogy Sztálin meghalt, én egyedül hallgattam a rádiót, és berohantam a tanterembe, és boldogan mondtam az anyukámnak, hogy „meghalt Sztálin, meghalt Sztálin”. Édesanyám döbbenten nézte ezt a lelkesedést, majd végül inkább kiküldött játszani. Tehát meghatározó politikai élményeim talán Nagyszögtanyán szereztem. De elég pontosan emlékszem a pocsaji tanévre, ahol a 49/50-es tanévben voltunk – innen helyezték a szüleimet Nagyszögtanyára. Az első, élénk képek élnek Körösszakálról élnek bennem, ahol a 48/49-es tanévben laktunk.

***Életed későbbi éveiben jártál újra ezeken a helyszíneken?***

Az ember szeret visszamenni élete helyszíneire. 1992-ben egy kutatást vezettem a magyarországi románok lokális viszonyairól. Tudatosan úgy terveztem a kutatást, hogy a magyarországi románokkal kapcsolatos kutatásunk terepe az a Körösszakál legyen, ahol megéltem életem első emlékeit. Az volt a fantasztikus, hogy amikor vége volt a kutatásnak, nem a friss, felnőttkorban látott Körösszakál képe jelent meg bennem, hanem továbbra is a hároméves kislány emlékében élő képek éltek bennem. Most, hogy neked beszélek erről, megint azt a régi Körösszakált látom, és nem a rendszerváltás utáni viszonyokat.

Nos, Debrecen is egy olyan helyszín volt, ahova jólesett visszamenni, és nagyon nagy lehetőségeket láttam abban, hogy egy olyan integratív diszciplínában dolgozzam, mint amilyen a neveléstudomány. Az akadémiai doktori értekezésemet szociológiából írtam, de neveléstudományokból habilitáltam. Ez is mutatja, hogy a témám szerencsére eléggé multidiszciplináris és interdiszciplináris ahhoz, hogy több tudomány érdeklődésére is számot tartson. Ilyen szempontból szerencsés embernek mondhatom magamat, mert nyitva vannak előttem egyrészt a társadalomtörténeti dimenziók is, hogy az idő perspektívájára utaljak, de másrészt azok a mikrovilágok is, amelyekben az interperszonális kapcsolatok zajlanak, amelyekben a szocializációnak ez az istállómeleg miliője tetten érhető. Tehát nyitva van előttem a szocializáció térbeli dimenziója is: a család és az iskola, a kortársi csoportok világa, és természetesen a szocializáció minden más színtere, helyszíne is.

A neveléstudományokban igazából egy másik, nem pusztán tudományos dolog is izgatott mindig, ezért gondoltam, hogy felvillantom előtted tanító szüleim számomra meghatározó optikáját. Ez pedig az a kérdés, hogy vajon az iskola mennyire tud közreműködni a társadalom, a társadalmi folyamatok befolyásolásában. Gondolkoztam, hogy mondjam-e azt, hogy a társadalom jobbításában, aztán rájöttem, hogy ez nagyon patetikus. De be kell neked vallanom, hogy persze, erre gondoltam. Az tehát a nagy kérdés, hogy a strukturális meghatározottságok közepette milyen mozgástere van egy oktatási intézménynek, legyen bár szó óvodáról, általános iskoláról, középiskoláról vagy felsőoktatásról. A szocializáció erre sok választ ad, mert hiszen a személyközi viszonyok nagyon intenzívek ezekben az oktatási intézményekben.

***Milyen körülmények között kezdted el vezetői feladatvállalásodat?***

Engem a Neveléstudományi Doktori Programban kiemelkedően jó személyközi viszonyok fogadtak. A program struktúrája készen volt, be volt járva, működőképes volt. Nyilván bizonyos fokig én is rajta hagytam a bélyegemet ezen a programon, ami hát ugye természetszerű, de az alapvető viszonyulási módok készen voltak. Témámból adódóan és talán alkati okokból is, engem nemcsak a tudományok közötti átjárhatóság kérdése izgatott, hanem az együttműködések, a közös munka különböző formái is mindig rendkívül fontosak voltak számomra. Én nagyon szeretek tanítani, és a legtöbb szakmai munkámat tulajdonképpen diskurzusokban, tanításban, szakmai beszélgetésekben, kollegiális vitákban koncepcionáltam. Nagyon



tetszik nekem az, ahogy a megszülető gondolatból kommunikáció tárgya lesz, ahogy az ember tovább formálja azt a témát, ami foglalkoztatja, majd keres magának egy határidőt, leül a számítógépe elé, és utána már csak azzal kell törődnie, hogy az adott határidőre elkészüljön az adott munka, amit igazából egy jó légkörű előadáson, egy érdekes szemináriumon vagy egy jó beszélgetésben érzett meg legelőször.

A doktori program azért is tetszik nekem mint képzési forma, túl a Neveléstudományi Doktori Programon, mert kétségtelen, hogy a PhD hallgatók igen jó előképzettséggel kerülnek be a programba, általában nagyon motiváltak, így nagyon magas szintű diskurzusokban tudnak partnerei lenni az oktatóknak. Én egyébként elég ritkán használom a „hallgatók” szót, de tudomásul veszem, hogy a diákok megnevezésére ma Magyarországon ez a leginkább elfogadott fogalom. Nekem személyesen jobban tetszik a tanár–diák viszony, tehát inkább diákokat mondanék, az egy más képzetet idéz fel bennem, mint a hallgató. A Neveléstudományi Doktori Programban nagyon jó volt a hallgatókkal is együtt lenni, nagyon szerettem a társadalomelmélet kurzusomat, amiben azt a feladatot kellett megoldanom, hogy a társadalomelmélet átfogóbb megközelítési módjait és kérdésfelvetéseit valamilyen módon összekapcsoljuk a különböző egyéni témákkal. Emellett meg kellett találjam azokat a szálakat, amik a társadalomelméletnek főként az elmúlt évtizedek modern szellemi teljesítményéhez kötődő irányzataiban megragadhatóak, és még azt is el kellett érni, hogy ne essen szét az a tematika, amit az adott curriculumban én elgondoltam, és mégis mindenki tudjon valahogy kapcsolódni hozzá.

***Az együttműködésnek milyen más sféráját tapasztaltad a programban való tevékenységed alatt?***

A Neveléstudományi Doktori Programban nagy lehetőség az, hogy rendszeresen tart szakmai konferenciákat. Ezek a szakmai konferenciák országos figyelmet váltanak ki, és az elmúlt években, amióta Debrecenben vagyok, én nagyon sok ilyen konferencián vettem részt vagy előadóként, vagy érdeklődő hallgatóként. Ezek a rendezvények azért nagyon jók, mert koncentráltan szakmai kérdésekről van bennük szó, és mert lehetőséget kínálnak arra, hogy formálisan és informálisan is együtt legyünk a téma iránt érdeklődő kollegákkal, hallgatókkal.

***Melyek azok a speciális pontok, amik összekötik saját kutatási témádat a programban folyó kutatásokkal?***

A doktori programban a CHERD (Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ) kerekein belül folyó kutatások között vannak olyanok, amik nagyon közel állnak az én általam vizsgált kutatási témákhoz. Gondolok itt ugye arra a munkára, ami célzottan a felsőoktatás világának kvantitatív és kvalitatív empirikus kutatására orientálódik, és nyilván nemcsak empirikus, hanem elméleti kutatására is. Én a szociológia tan széken több olyan szakdolgozatot is vezettem, amelyben a hallgatók hasznosították a CHERD úgynevezett TERD (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban) kutatásait, a két nagy partiumi felsőoktatási adatfelvételt. Ezen kívül én a

saját OTKA-kutatásomat – amit 2010 februárjától kezdődően vezetek, és amit egy évig készítettem elő a kollégáimmal és a tanítványaikkal – szóval, ezt a kutatást is úgy terveztem, hogy lehetőség legyen benne a legkülönbözőbb viszonylatokban való együttműködésre. Ebben a kutatásban az altémák szerint öt munkacsoport van, és az ezeket vezető tanárok közül többen is dolgoznak, oktatnak a neveléstudományi doktori programban. Így például az egyik munkacsoportot Pusztai Gabriella vezeti, a másikat Fényes Hajnalka, én magam is egy munkacsoportot vezetek. Aztán van olyan munkacsoport, amit Murányi István és Márton Sándor vezetnek, ők is dolgoznak a doktori programban. Ennek az OTKA által támogatott alapkutatásnak, aminek egyébként az a címe, hogy „*Campus-lét a Debreceni Egyetemen – Csoportok, csoportviszonyok, csoporthatárok*”, több különlegessége is van. Az egyik az, hogy az a közeg a kutatás tárgya, amiben dolgozunk, amiben benne vagyunk és amit a diákok egy másik oldalról ismernek: az egyetemi lét. További sajátossága, hogy az öt munkacsoportban együtt dolgoznak mesterszakos hallgatók és doktoranduszok. Rendkívül önálló módon folytatják saját kutatásukat, természetesen egyeztetett, összeecsiszolt, egymáshoz kapcsolódó kutatási területeken. Én úgy gondolom, hogy ezek a társas együttlétek, amik az általam vezetett Campus-lét kutató szemináriumhoz vagy a konferenciákhoz, vagy annak a kötetnek – az *Iffjúsági élethelyzetek* című kötetnek – a létrehozásához kötődnek, amit a Campus-lét előtanulmányaiból szerkesztettek mesterszakos szociológusok, nos, ezek az együttlétek ahhoz is lehetőséget adnak, hogy az érintettek a kooperativitást, a szakmai milió alakítását is megtanulják. Itt nagyon sokszor dolgoznak együtt egy témán ketten közösen, vagy olyan témákban, amik érintkeznek mások kutatási területeivel. Ebben a formában dolgoznak együtt oktatók, PhD hallgatók, mesterszakosok, és úgy gondolom, ez is segít abban, hogy annak, aki élete első kutatását, vagy önálló kutatását ilyen keretek között szervezi, egyfajta szakmai öntudata alakuljon ki.

### ***Mit jelent számodra a doktori program vezetőjének lenni?***

Ó, hát bürokratikus kötelességeket, bizonyos konfliktusok menedzselésének a felvállalását. Ezzel együtt egyfajta rálátást a program egészére, rálátást a témákra. Ezen kívül sok-sok dolgozatot, amit el kell olvasnom, sok-sok bírálatot, amit meg kell írnom, sok-sok védési eseményt, ugye. Ugyanakkor sok tapasztalatszerzési lehetőséget, elsősorban a bölcsészkaron belül, mert ugye, a doktori programunk a Humán Tudományok Doktori Iskola egyik programja. Ez egy három programból álló iskola, ami pedig a Bölcsészettudományi Habilitációs és Doktori Tanács ernyőjén belül érintkezik a kar egyéb doktori iskoláival is. Tehát ez a pozíció nekem lehetőséget adott arra, hogy a bölcsészkar más diszciplínák mentén szerveződő doktori iskoláira is valamelyest rálássak. Ez a rálátás persze nagyon sokszor formális, nagyon sokszor csak az intézményesen látható felületeket engedi izlelni, de mégis valamilyen módon el tudom helyezni a mi nagyon szerethető társadalomtudományunkat a klasszikus bölcsészettudományok világában, és ilyenkor persze, az is jó érzés, ha az ember a multidiszciplinaritás és interdiszciplinaritás szakmai filozófiájával közelít más programokhoz, mert tulajdonképpen nem vagyunk nagyon

bezárva a saját diszciplínánkba. Ugye, maga a neveléstudományi program feltételezi az interdiszciplinaritást, pontosan azért, mert a neveléstudományok időben is és térben is a társadalmi lét nagyon sok aspektusát írják le. És mivel a személyes kutatási témám is egyszerre interdiszciplináris és multidiszciplináris, ezért is van hozzám közel a neveléstudományok. A neveléstudományok integratív diszciplína, a programon belül is több alprogram működik. Ez az interdiszciplinaritás és ez az integratív jelleg megengedi, hogy a legkülönbözőbb érdeklődési területtel vagy kutatási szakterülettel lehessen a neveléstudományokhoz közeledni. Tehát leegyszerűsítve talán azt is mondhatjuk, az emberi élet a születéstől a halálig sajátos nevelődési folyamatokban, interakciós folyamatokban zajlik, és a neveléstudományok képesek integrálni ennek az élethosszig tartó folyamatnak a legkülönbözőbb aspektusait a kisgyermekkortől az ifjúkoron át a felnőttkorig és az időskorig. Gondolj csak arra, hogy például a művelődéstudományokban, az andragógiában aztán bevallottan nincsenek korhatárok. Vagy gondolj csak arra, hogy a PhD értekezések tárgya lehet az is, hogy a nagyon kicsi gyermek hogyan szocializálódik, milyen impulzusok érik a társadalomban, milyen mintákat lát maga körül.

***Éppen a doktori programban rendszeressé vált szakmai körlevelezés egyik e-mailjeként jutott el hozzám az elmúlt hetekben egy olyan hír, ami a „Global Studies of Childhood” című angol folyóirat elindulásáról tudósít. A tartalomjegyzék szerint a gyermekkor vizsgálatának legkülönbözőbb aspektusait mutatja be a lap. Szociológiai, oktatáspolitikai és összehasonlító szemléletű tanulmányok kerülnek terítékre. Ez lehet annak jele vagy épp eredménye, hogy a téma iránt az érdeklődés egyre nő?***

Egyre fontosabb a gyermekkor és az ifjúság szociológiája. A modern demokráciák, még inkább a stabil demokráciák a második világháború óta pontosan tudatában vannak annak, hogy a demokratikus állampolgári szocializáció az egyik lehetőség az állam kezében arra, hogy az adott társadalomban biztosítsa a társadalmi innováció folyamatait, hogy egy evolutív társadalomfejlődési modellben nemzedékről nemzedékre lehetőleg mindenki megtalálja a helyét. Ebben a folyamatban a demokratikus alapértékek iskolai közvetítésével is hozzá lehet járulni ahhoz, hogy a társadalom egyéb területein szerzett tapasztalatok értelmeződjenek, kiteljesedjenek. Tehát a demokratikus állampolgári szocializáció az egyik eszközrendszer arra, hogy Európában az adott országok elkerüljék a diktatúrát, hogy soha többé ne lehessen emberek nagy tömegeivel úgy manipulálni, ahogyan a 20. századi nagy diktatúrákban történt volt. És a te Campus-lét kutatáson belüli témadra is utalva, a magatartáscsémények és embereszmények nem egyszerűen fikciók, nem egyszerűen spekulatív modellek, hanem mélyen beágyazódnak a társadalom szocializációs rendszerébe, praxisába. Tehát a modern társadalmakban a társadalompolitika nagyon épít az ifjúságszociológiára és a neveléstudományra, és ezért az ilyen típusú kutatásokat nagyon támogatja.

***Ugye, jól emlékszem, hogy a te nevedhez is fűződik egy bizonyos társadalomismereti program kidolgozása?***

Hogyne, én magam dolgoztam ki a *Civizmus* elnevezésű, tíz évfolyamos állampolgári kultúra oktatási programot, amit bizonyos iskolákban műveltek – és talán most művelnek – igen jó tapasztalattal. Az is lehet, hogy ebből a gyerekkoromba ágyazódott érdeklődésből támad, hogy foglalkoztat: vajon mennyire lehet az iskola segítségével a társadalomhoz való viszonyt emancipálni, tudatossá tenni, racionálissá tenni, mennyire lehet bizonyos ismereteket és értékeket az iskola eszközeivel közel vinni a diákokhoz. A *Civizmus* oktatási program arra épült, hogy a helyi tantervek beemmelhetik ezt a tantervet a saját koncepciójukba.

Általában problémát jelent a mai magyar közoktatásban, talán még a felsőoktatásban is, hogy az állampolgári nevelésnek nincs igazán helye a tantárgyi struktúrában. Kicsi az az óraszám, amiben egyáltalán lehet ilyen témákkal foglalkozni, ezek az órák is sok helyen beépülnek a történelem órákba, holott a történelem és a társadalomismeret azért nem egészen azonos. Az állampolgári kultúra iskolai jelenléte szempontjából a magyar oktatási gyakorlat sajnos, eléggé rossz helyzetben van. Nagyon fontos lenne, hogy az állampolgári kultúrát, az állampolgári ismereteket önálló tantárgyként tanulják meg a fiatalok. Gondolj az angolszász országok „social study” elnevezésű oktatási programjaira, vagy a kontinensen maradván is azt állapíthatjuk meg, hogy szinte mindenhol van olyan tantárgy, ami az állampolgári ismeretekkel, az állampolgári kultúrával önállóan foglalkozik. Engem nagyon meghat, hogy például az angolszász országokban, konkrétan tudom, hogy Ausztráliában is az iskola-előkészítő, ötéves gyerekeket már elviszik a szupermarketekbe, hogy a szavatossági időt a termékeken vizuálisan találják meg, és akkor közben elmondják, hogy miről van szó. Az állampolgári magatartás ugye, többek között azzal kezdődik, hogy milyen fogyasztói magatartással rendelkezünk. Ma már nagyon sokszor felmerül a magyar óvodákban is, hogy a környezettudatosságot az állampolgári magatartás szerves részeként igyekeznek elfogadtatni a gyerekekkel. Ez ugye, a környezettudatos magatartásra nevelés óvodai programja. Ezzel együtt nagy hiánynak gondolom, hogy a közoktatásban az állampolgári szocializáció tulajdonképpen valami hangsúlytalan és ismeretlen dolog.

***Összességében tehát, véleményed szerint van esélye az iskolának beavatkozni a társadalmi folyamatokba?***

Tanárként is, kutatóként is foglalkoztat az iskola mindenkori szerepe a társadalmi magatartások alakulásában. Mint említettem már, talán gyermekkorom óta foglalkoztat engem, hogy mit tehet az iskola, hogy vajon változtatható-e a társadalom az iskola lehetőségein keresztül és az iskola rendszerével. Nos, erre ma már olyan választ adok, hogy igen. Az egyik igenem a kutatóé. Igen, ha az ember olyan kutatásokat végez az iskola és az oktatás világával kapcsolatban, amelyek bizonyos emberek számára fontosak a társadalom viszonyainak megértése szempontjából, és amely kutatások ily módon hozzájárulnak a társadalom önmegismeréséhez. Ez az egyik igen.

És az a másik igenem a tanaré. Igen, hogyha az iskola együttműködésre, a közös szakmai élményre, a szakmai szolidaritásra, az emberi elfogadásra, a partneri viszonyra és a jó konfliktuskezelési készletre épül. Én nem állítom, hogy mindebből jelesre vizsgáztam volna a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programban, de az biztos, hogy az elmúlt egy évben nagyon tudatosan törekedtem arra, hogy a programon belül a nyilvánosság, a másokra való odafigyelés, a partnerség, a hallgatók munkatársakként való elfogadása, a kollegialitás legyen a meghatározó. Ahogy mondtam: könnyű dolgom volt, mert kész struktúrákat, bizalomteljes légkört találtam a programban, amiben jó érzés együtt dolgozni.

***Visszatérve vezetői szerepvállalásodra, vezetőként működik ez az együttműködés, diskurzus?***

Igen, a program vezetősége úgy épül fel, hogy a programvezető mellett van egy programvezető helyettes, ez a Neveléstudományi Doktori Programban Pusztai Gabriella, van egy tanári titkár, ez Rébay Magdolna, és van egy diáktitkár, ez Kovács Klára, valamint van egy gazdasági felelős is, ez Juhász Erika. Természetesen vannak a doktori programban az úgynevezett törzstagok. A törzstagság egy, a MAB által felállított kritériumrendszernek való megfelelést jelent, a MAB hagyja jóvá a törzstagsági státuszt, a törzstagok minden doktori program különösen megbecsült, oszlopos tagjai. Mi minden hónapban tartunk programtanácsulást, itt minden, a programot érintő közös ügyet megbeszélünk. Nagyon jól meg lehet itt mindent beszélni, az ember mindig rájön arra, hogy a diskurzusokból csak profitálni lehet, újabb nézőpontok, újabb szempontok vetődnek fel. Bizonyos kérdésekben szavazunk is. Emellett akármilyen hivatalos levelezést folytatok a programmal kapcsolatban, előzetesen mindig konzultálok a program vezetésével, beleértve ebbe a hallgatói titkárt is, természetes, hogy a programvezető helyettessel és az oktatói titkárral is megbeszélek mindent, és minden hivatalos levelezésből másolatot is küldünk egymásnak. Nagyon jó, konzultatív légkör van itt, és ebből a szempontból nagyon kényelmes dolog vezető szerepet betölteni. Én magam a hatalomgyakorlást szükséges rossznak tartom, nincsenek is ilyen elképzeléseim. Amikor a Kecskeméti Főiskolán az ottani Társadalomtudományi Intézetnek voltam a vezetője, ott is nagyon jó együttműködés volt, de ott sem ambicionáltam a vezetői szerepet. De belátom, hogy professzorként és egy bizonyos szakmai teljesítménnyel bíró kutatóként hogy úgy mondjam, ez szakmai kötelességem.

A doktori program vezetését azért elvállaltam el, mert megértettem, hogy a szükséges kritériumokkal talán én rendelkezem leginkább. A mindenkor egyetem joggal várja el a vezető oktatóktól, a docensektől és a professzoroktól, hogy működjenek közre a doktori programban minden értelemben, tehát oktatóként, és ha szükséges, vezetőként. Tehát egy ilyen típusú szakmai kötelezettségként éltem meg a programvezetést. De persze, jól érzem magam benne, mert jó beszélgetések és jó megbeszélések vannak.

***Az itt töltött idő tapasztalatai szerint van olyan markáns problémája a programnak, ami megoldásra várna?***

A doktori programban a fő problémának azt tartom, hogy nagyon kevés az ösztöndíjas helyünk. A tavalyi év egészen szörnyű volt ilyen szempontból, mert egy, azaz egy ösztöndíjas helyünk volt, holott érzékelem, hogy nagyon sok kiváló felkészült-ségű, kutató munkatársként figyelembe vehető aspiráns jönne ide. Amennyire lehet, az ember megpróbálja ezeket a kereteket tágítani. Te magad is tudod, hogy egyéni elbírálás alapján esetenként az önköltséges hallgatók térítési díját csökkenteni tudjuk, tehát hozzá tudunk járulni, hogy kevesebbet fizessenek. Próbáltunk pályázati forrásból is a levelező doktoranduszok számára elérhető forrásokat találni. Ilyen volt a TÁMOP pályázat PhD hallgatókkal kapcsolatos alprogramja, amit a Debreceni Egyetem megpályázott 2010 májusában, és ennek keretében a doktori iskolák, a doktori iskolákon belül pedig az egyes programok. A Humán Tudományok Doktori Iskolában is, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programban is nagyon sokat dolgoztunk ezen a pályázaton. Tudod, egy ilyen pályázat szörnyen bürokratikus, igazi csapatmunka kell a pályázati anyag összeállításához. Sok szervezeti egység és sok közreműködő kooperációjára és koordinációjára van szükség hozzá. Ennek a pályázatnak az eredményeit még nem ismerjük. Tehát az ösztöndíjas helyek kevés számát tartom az igazán fontos problémának.

Számomra nagyon szimpatikus az a munkamódszer, hogy bizonyos hallgatókkal már elsőéves alapszakos koruktól kezdve kialakul egy olyan, kutatási részvételen, önálló kutatáson alapuló munkakapcsolat, amiből aztán öt év alatt felépülhet egy kutatói habitus, mire az illető diplomát kap. Ugyanakkor ez azzal jár, hogy sokak teljes joggal teljesen természetesnek tartják, hogy valamilyen doktori programban folytassák a tanulmányaikat. Csak, ha az ösztöndíjas keret nem elegendő, akkor sajnos, nem mindenki tudja vállalni a költségek előteremtését, ezt te közelről is tudod, hogy mivel jár. A helyek számát illetően központilag leosztott keretekről van szó. Előfordul, hogy kölcsön kapunk egy-egy helyet más programoktól, de ezt vissza kell adni, ha náluk úgy alakul a helyzet, hogy szükségük van rá.

***A jövőre vonatkozóan van valamilyen határozott irányvonal, amit érvényesíteni szeretnél?***

Nem tudom, hogy alakul a jövő, talán hallottad is, hogy az egyetem rektoránál kezdeményeztem munkaviszonyom megszüntetését, a következő tanévtől már nem maradok itt. A munkakapcsolatom mindenképpen megmarad a doktori programmal, a témavezetésem megmaradnak, a közös kutatások megmaradnak, és az a sok nagyon jó emberi és szakmai kapcsolat is megmarad, ami a doktori programban oktatókhoz és doktoranduszokhoz fűzött. Az ember minden helyzetből – hogy is mondjam – nagyon sok emberi és szakmai nyereséggel tud kijönni.

***A hozzám eljutott információk szerint e kötet létrehozásának ötletében nagy szerepe volt a te személyes inspirációnak. Mi az a mögöttes koncepció, ami ebben az ötletben kifejeződésre kerül?***

Mint tudjuk, a diszciplínák paradigmái folyamatosan változnak, a neveléstudományi paradigma is nagyon sokat változott mind az elmúlt évszázadokban, mind pedig közvetlenül, az elmúlt egy-két évtizedben. Emellett a doktori iskolák is viszonylag új képződmények a képzési struktúrában, amelyek fokozatosan alakították ki a maguk működési feltételeit, külső és belső szabályrendszerét. És ezért úgy gondoltam, hogy egy tizennyolc éve működő doktori program megállhat út közben egy pillanatra, visszatekinthet az elmúlt évekre, és esetleg egy kicsit előre tekinthet a következő tizennyolc évre. A konferencia ugye, ezt a címet viseli, hogy „*Útközben*”, és a konferenciának az az alcíme, hogy „*Kutatás, képzés, tudományos munka a Neveléstudományi Doktori Programban*”. Legyen ez a konferencia és ez a kötet egy ilyen pillanatnyi megállás és visszanezés, amiből esetleg könnyebb tovább folytatni az utat.

***Van olyan gondolatod, amit végezetül megosztanál velünk?***

Ez egy nagyon jó kérdés, én is pont ezt kérdezném tőled, ha én készítenék interjút veled. Ám, nehéz lenne itt szép végszót találni. Adott egy jó program, jó kollegákkal, jó szakmai légkörrel, kiváló doktoranduszokkal. Ennél többet nem lehet kívánni... csak több ösztöndíjas helyet.

*(Az interjút Szabó Anita készítette)*

**„...NEM KÖNNYŰ DOLOG DOKTORI ISKOLÁT ALAPÍTANI,  
AZTÁN FÖNNTARTANI!”**

**Interjú Prof. Dr. Forray R. Katalinnal**  
*a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája vezetőjével*

***Véleményed szerint, milyen a neveléstudományok megítélése a hazai és nemzetközi tudományos életben?***

Úgy vélem, a hazai tudományos életben, a neveléstudományok megítélése magán a neveléstudományokon kívül elég gyenge. Még mindig viseli annak a terhét, ami az elmúlt évtizedekben, a második világháború után történt. A sztálinista érában nagyon előkelő helyen volt, aztán ettől hátrébb szorult, s valahogy úgy érzem, még mindig nem került a helyére. A nemzetközi megítéléséről nincs pontos képem. Kutatásaim során, nemzetközi hivatkozások után keresve, nézem a külföldi folyóiratokat, melyekből az ember rengeteget talál, meg hát olvasok is. Innen van némi rálátásom a neveléstudomány nemzetközi térben való művelésére, ám ezekből az egésze rálátásom nincsen, átfogó következtetéseket nem tudok levonni. Azt látom, hogy mindenütt vannak együttműködések az oktatáskutatók és más tudományterületek képviselői között. Nálunk is vannak ilyen együttműködések, csak valahogy úgy érzem, hogy ez még sérülékenyebb itt, mint máshol.

***Mit tehetünk itthon azért, hogy ez a helyzet javuljon?***

Mindenféle tudományos szinten kell képviselni az érdekeinket: folyóiratokban, akadémián, egyetemeken is. Példaként elmondom a Pécsi Tudományegyetem történetét. A pécsi egyetem speciális helyzetű egyetem, a debrecenivel, vagy pláne a pestivel szemben. A második világháború után különböző tanárképzésekkel indult. A tanárképzés szerveződött úgy, ahogy szokás szerveződni, tanszékek jöttek létre, de mind tanárképzési. Ormos Mária vezetésével alakult át egyetem-mé, kezdett igazi bölcsészetté válni. A jogászok és az orvosok esete az más kérdés, én a természettudósokról és bölcsészekről beszélek most. A pszichológia jószerével a szemünk előtt alakult ki a '90-es évek közepétől. De nem is mindegyik tanszéknek sikerült napjainkig se rendes egyetemi tanszékké válnia, mert egyszerűen nincs elég képzett kutató. Nincsenek professzorok, nincsenek docensek. Mondjuk az olasz tanszék speciálisan ilyen, vagy a matematika a természettudományi karon. Tehát ez egy nagyon nehéz, hosszadalmas folyamat, amíg egy viszonylag alacsony presztízsű főiskolából egyetem válik. Ormos Mária és az általa kialakított és sokáig vezetett történelem tanszékek nagyon jók a mai napig.



De a történészek más egyetemeken is erősek, mert a történettudomány nagyon sokoldalú és sok mindenre felhasználható bölcsészeti tudomány.

### ***Alakult pedagógia szak is az egyetemen?***

Ami a pedagógia szakot illeti, a pécsi egyetem tanárképző főiskola volt eredetileg, és ebből maradt meg az átalakulások során egy részleg, amit a kilencvenes évek végén Tanárképző Intézetnek neveztek. Zsolnai József volt az intézet igazgatója akkor, ő hívott oda embereket, akikkel valamiféle intézetet akartak kialakítani - egy tanárképző intézetet, ami picit maga is egyetem. Nem diszciplináris egyetem, mert odahívtak olyan embereket, akik más szférából érkeztek, írók mint Gécz [János], vagy erkölcs- vagy morálfilozófusok, mint Kamarás István. Másik részről pedig odahívták az embereket a Dorottya utcából [az Országos Köznevelési Intézetből], akik félállásban voltak ott. Aztán 2000-ben eljött a határidő, amikor át kellett alakulnia a felsőoktatásnak, így az egyetemnek is. Akkor az addig a rektor közvetlen hatáskörébe tartozó tanárképzőnek be kellett tagozódnia az új rendszerbe: választhatott a bölcsészkar vagy a természettudományi kar preferálta. Pedagógia szak, akkor valamilyen szinten volt már, de levelező, kiegészítő tagozaton, nappalin nem. 2000 után én a Romológia Tanszéket vezettem ott, amikor Font Márta tulajdonképpen ráerőszakolt, hogy vegyem át a Tanárképző Intézet vezetését. Ugyanis én voltam az első ilyen tárgyú doktorátussal rendelkező tanár ott. Hosszú túsakodás után elvállaltam. Ez lehetőség volt arra is, hogy régi, kialakított jó kollegiális kapcsolataimat magam köré rendezem. Ettől kezdve lett Neveléstudományi Intézet a neve, én alakítottam át így.

Ez egy elég speciális helyzetet eredményezett. Kérdéssé vált, hogy a pedagógia szakos képzés most micsoda. Eredetileg, amióta a pécsi egyetem megalakult, tehát önálló bölcsészettudományi és természettudományi egyetem lett, azóta tanárképzés folyamatosan volt ott, illetve, mint már említettem, pedagógia szakos képzés folyt levelező tagozaton. Ezt alakítottuk tovább, aztán eljutottunk addig a szintig, hogy lett doktori iskolánk is, ami öt éve működik már. Hosszadalmas folyamat volt, és mindig magán viselte annak a súlyát, hogy itt főiskola volt, tanárképző főiskola, amiből lett végül valamilyen szinten egy egyetemi rangú intézet, doktori képzéssel. Tehát ha azon gondolkodunk, hogy miért ilyen alacsony a presztízse ennek a képzésnek, egész pontosan a neveléstudományi szakmának, ebben Pécsnek a történetnek is szerepe van. Azért azt meg kell jegyeznünk, hogy azért, hogy Pécsnek ez így alakulhatott, az országos helyzet okolható. Az senkinek se jut eszébe, hogy például történelemből csak alacsonyabb szinten képezzenek, mint egyetemi. A pedagógiánál nem is merült fel, hogy az valamilyen kvalifikációt adjon. A levelező képzés funkciója az volt, hogy a főiskolát végzett emberek eljussanak az egyetemi diplomáig. Ezt ugye egyre inkább megkövetelték, mivel nagyon közel hozták egymáshoz a felső tagozatot és a középiskolát, tehát egyszerűen ehhez kellett az egyetemi végzettség.

### ***Tehát a neveléstudományra úgy tekintettek inkább, mint a tanárképzés kiszolgáló tudományára?***

Nem is volt használatban az a kifejezés, hogy neveléstudomány. Csak a pedagógia szót használták, a pedagógia pedig arra való volt, hogy a tanárképzés része legyen, semmi egyéb. Összességében a keretek adottak voltak, csak megfelelő szakemberek kellett.

***Ebből mára sikerült kitörni, nem? Hiszen már az intézet nevében is benne van.***

Ezért is akartam, hogy ez legyen a neve. Azt akartam, hogy felejtük már el, hogy az csupán a tanárképzést szolgáltassa, hisz önálló tudomány. De az, hogy ennek a tudománynak a tudományos rangját ilyen módon lehetett valahogy összebarkácsolni ott Pécsen, ez tény. Úgy gondolom, ha másutt mondjuk szebben is indult be, azért nehézségek mindenhol vannak. *A helyzet javítása egyrészt a szervezeti struktúrán múlik, másrészt a tudományos kvalitáson.* És még múlik a hitvalláson, úgy értem, az önmeghatározáson. Ha annak idején a Tanárképző Intézet már meg is volt, és önállóan is érezhette magát, és bizonyos, hogy nyilván rangja is volt, ez kifelé nem látszott. De belül nyilván úgy érezték, szabadságuk volt bizonyos dolgokat megtenni, ők adták a diplomának például a tanári részét. Azt ők adták, és nem más. Ezek mind adnak valamiféle öntudatot, de nem olyanfajta öntudatot, amire azt mondjuk, hogy mi ugyanolyanok vagyunk, mint a történészek, csak mi egy másik tudományban utazunk, hanem egy másfajta. Mi ahhoz segítünk hozzá, hogy a tanárok *menjenek oda az iskolába a kicsi és nagyobb gyerekek közé, és műveljék hivatásukat, ami egy másfajta önmeghatározás, másfajta presztízis, s értékes munka.*

***Ez a kettősség megmarad valószínűleg, nem? Hiszen a tanárképzésért még mindig felelős a Neveléstudományi Intézet, de nem mindenki tartozik az Intézethez, akinek része van a tanárképzésben.***

Igen. Az látnivaló is, hogy a módszertanosok a mai napig sem tudnak előrejutni, nagyon keserves az útjuk, mert nincs helyük az akadémiai rendszerben. Nekem ezzel sok gondom van most, hogyan lesz professzor egy módszertanosból, mert nem fogadják el, sem itt, sem ott, azt a módszertani irányultságot, amit ő képvisel.

***Volt olyan törekvés Pécsen, hogy a módszertanosok bekerüljenek a neveléstudományi doktori iskolába vagy külön utakon szeretnének járni, ahogy az ELTE-n?***

Pécsen utóbbiról szó sincs, örülök, hogy sikerül valahogy összeeszkábalni egy Neveléstudományi Doktori Iskolát, azt is nagy nehézségek árán, mert nem nagyon vannak kvalifikált emberek.

***A neveléstudományok általános hazai helyzetét tekintve, mi a jelentősége a neveléstudományi doktori képzésnek?***

Ez egy borzasztóan fontos dolog, egy alapvető dolog, mert ugye mindaddig, amíg nincs doktori képzés, addig a pedagógusok kiszolgálói a tudós történészeknek, meg

az irodalmároknak. Ha van doktori képzés, azzal kap hangsúlyt, hogy ez egy önálló tudomány, a történészek, az olaszosok, és a francia szakosok nélkül is. Ez megadja a tudományos rangját ennek a területnek, a habilitációval együtt persze.

***Ha a jövőre tekintünk, milyen megoldandó problémákkal szembesül a doktori iskola?***

Az egy nagy probléma, hogy ha elképzeljük az egész Dunántúlt, meg a jogi helyzetet, akkor tulajdonképpen azt lehet mondani, hogy a Dunántúlon ez az egy darab neveléstudományi doktori iskola van. Ugyanakkor több helyen folyik olyan felsőfokú képzés, amelybe a törvényi előírások szerint egy pár év múlva, ahhoz, hogy valaki állást kapjon, doktorátussal kell rendelkeznie. Ebből kifolyólag iszonyatos mennyiségű ember jelentkezik hozzánk. Tehát attól van ez, hogy kezdik belátni a főiskolai oktatók, hogy fokozat nélkül nem lehetnek, doktorképzés nélkül előbb-utóbb nem tarthatják meg az állásukat. Ez nagyon fontos dolog, azt gondolom, a legfontosabb. Most az ötödik évben vagyunk, és negyven körüli számban jelentkeznek hozzánk, ami örület. Ebben az évben nagy szerencsénk volt, négy darab ösztöndíjast tudtunk felvenni, a többiek nem ösztöndíjasok. A hallgatóknak zöme pécsi, de jönnek Szombathelytől Győrig, mindenhonnan. Látnivalóan főiskolai tanárok, akik főiskolán már tanítanak, és muszáj nekik doktorátust elérniük, vagy legalább felmutatni, mindjárt befejezik a képzést, ahhoz, hogy megtarthassák az állásukat.

***Mit lehet tudni a meritésről még, azon kívül, hogy felsőoktatásban oktatók jelentkeznek? Előfeltétel a pedagógia szak?***

Végül is ilyen feltételeket nem szabunk. De ritkán jelentkezik hozzánk olyan, aki nem tanár. Egyetemi diplomát, nyelvet kérünk, semmi különöset ezeken kívül nem. Ehhez hozzájárult, hogy Veszprémben a doktori iskola már nem működik, megszűnt. Amikor mi indultunk, akkor úgy volt, hogy létrejött ez a doktori iskola, de az első menetben nem is akkreditálták. Aztán másodszor sem akkreditálták. Aztán valahogy sikerült összegyűjteni a megfelelő törzstagokat. A veszprémiekkal is ugyanez volt a helyzet, hogy nem akkreditálták, csak ők rögtön feladták. Igazából talán az a leglényegesebb különbség a veszprémia és a pécsi eset között, hogy a veszprémiek között alig volt helyi ember, Pécsen sok a helyi.

***Milyen a jövőkép, milyen stratégiai tervei vannak az iskolának belegondolva ebbe a sajátos dunántúli helyzetbe?***

Ez egy friss doktori iskola. Az a célunk, hogy megmaradjunk. A személyi feltételek folyamatos biztosítása nagy problémát jelent nálunk. De ez előfordulhat bárhol, bár Budapesten azért bizonyosan kevésbé. Pécsen a probléma ott kezdődik, hogy mivel mi önálló doktori iskola vagyunk, négy aktív professzorra van szükségünk, és most éppen van négy. Ha én elmegyek nyugdíjba, akkor marad három, és most azért dolgozom, hogy legyen még egy professzor. A pályázat már ott van az akkreditációs

bizottság előtt. A távlati terveim ennek a problémáknak a megoldására vonatkoznak. Tudom, hogy másutt is vannak nagy bajok, a szegediek is kínlódtak eleget, amíg valahogy sikerült stabilizálódniuk. Tudjuk, hogy a debreceniek is küszködtek sokat, Budapesten jobb egy kicsit, de azért ott is nagyon kell hajtani a professzorokat.

***Milyen elhelyezkedési lehetősége van a doktori iskolában most végzett hallgatóknak?***

Óriási lehetőségeik vannak. Nem tudom megmondani, meddig fog ez tartani, de most egyelőre óriásiak a lehetőségek. Itt, helyben tudnak maradni. Volt ugye a tanárképzésért felelős szervezeti egység, és később ugye a pedagógia szakos képzésért is ez lett felelős. Az ott dolgozók egy része elment, más része most megy nyugdíjba. Tehát, akik most doktori iskolások, jó esélyük van, hogy maradjanak. Aztán vannak, akik eleve helyből jönnek, mert már itt van állásuk, de kell nekik a minősítés. Vannak, akik, zömmel az ösztöndíjasok közül, már a képzés alatt itt dolgoznak az intézetben valakivel, valamelyik professzorral vagy docenssel, és akkor, miután végeznek, ott kaphatnak állást a témavezetőjük mellett. A szociológusok közül is hozzánk jönnek doktorálni, mivel nincs szociológiából doktori képzés, s ott is hiánycikk a doktorátus.

***Véleményed szerint szükség van arra, hogy a különböző doktori iskolák, programok profilozzák magukat egyik vagy másik kutatási területre? Vagy a pécsi iskola inkább átfogó akar lenni?***

Ez a mi doktori iskolánk annyira friss, hogy mi itt főleg a helyi gondok megoldásával küszködünk. Arra gondolsz, hogy a többi doktori iskolák közül leginkább a debrecenihez hasonlít a kutatási profilunk? Ez természetes dolog, sok hasonló kutatási problémával találjuk magunkat szemben. A hallgatók is nagyon együttműködnek, szeretik egymást, látogatják egymást. Nemsokára lesz egy kis konferenciánk, az Iskola a társadalmi térben és időben címel, s Debrecenből nagyon sok doktorhallgató jön. A most szerveződő HERA-nak is ott lesz a következő megbeszélése.

***Én legutóbb novemberben jártam nálatok, a Kéri Katalin által szervezett konferencián***

Kéri Katalin nagyon stabil törzstagunk, nagyon értékesek a munkái, ő lesz utánam a doktori iskola vezetője.

***Visszatérve a doktori iskolák, programok arculatához, látható, hogy a debreceni program inkább a nevelésszociológia irányába ment el, az az, ami hangsúlyossá vált. Pécsen, hogy alakult ez?***

Nálunk is a szociológia erős, persze ez én miattam, de hát van történeti téma is jócskán, mert, hogy történészek is vannak, itt van a Dárdai Ágnes, akiből most szeretném, hogy professzor legyen. Aztán ott van még a Barakonyi Károly, közgazdaságtudomá-

nyi karról, de igazából nem közgazdasági kutatásokat vezet, inkább talán politikait, szakképzés- és felsőoktatás politikait. Aztán van még nekünk a Héjj Andreas, ő professzornak professzor, de nemcsak ide elkötelezett. Meleg Csilla a jogi karról vitán felül szociológus. Bárdossy Ildi pedig, remélem, módszertani programot fog vezetni.

***Nálatok a doktori iskolán belül hány program van egyébként?***

Hivatalosan, papíron kettő, egy történeti és egy szociológiai, de ezen kívül van benne romológia is. Az elején próbáltuk szervezni erre két, sőt három különböző képzést is, de aztán rájöttem, hogy nem fog menni. Annyi rengeteg energiát, helyet, tanárokat meg mindent igényelt, hogy nem lehetett megcsinálni. Úgyhogy végül is az van, hogy egy képzése van a három programnak, és akkor, amikor vizsgáznak, akkor mutatkozik meg a különbség. Valamint mindenkinek ott van a témavezetője, akivel a témájához közeli, speciális kérdésekről beszélhet.

***Hogyan látod, a debreceni doktori képzés maga mit hozott, milyen plusz eredményeket, esetleg közös munkát, amivel hozzájárulhatott a hazai neveléstudomány fejlődődéséhez?***

Én a debreceni doktori képzésről nagyon jó véleménnyel vagyok, ismerem, mert benne vagyok debreceni doktori képzésben, meghívott előadóként. Ugyanúgy ahogy nálunk Kozma Tamás, sőt Pusztai Gabi is benne van. Mikor is kezdődött ez az együttműködés? Amióta működik a mi doktori iskolánk, azóta folyton együtt működünk a debrecenivel. Miért pont a debrecenivel? Nemcsak az én személyes kapcsolatom miatt van ez, hanem mert én ott habilitáltam, és Kéri Kati is, Meleg Csilla is. Tehát a debreceni doktori iskola, doktori képzés, a mi számunkra azért is volt kiemelkedően fontos, mert a mi tanáraink ott tudták megszerezni a minősítésüket. Hogy miért ott, és miért nem Szegeden? Végül is az mindig is egy kicsit speciális hely volt, és az ottaniak nem voltak annyira befogadók, és most se azok. A budapestihez bejutni be lehetett, de ott eljutni a befejezésig az egyetemi bürokrácia miatt nagyon veszélyes volt, most nem a doktorképzésre gondolok, hanem a habilitációra.

A mi doktori iskolánk nagymértékben ráépült, és sokat köszönhet a debreceni-nek, mert azzal volt kapcsolata, máig is azzal van kapcsolata. Azt lehet mondani, hogy a mi doktori iskolánk négy professzora ott habilitált, és végül is annak a révén szerezte meg a tudományos minősítését, az akadémiai doktori címet. Ez egy olyan dolog, amiről nem lehet elfeledkezni. Tehát az a kapcsolat, ami úgy kezdődött, hogy a mi doktori iskolánk professzorai ott szereztek meg a tudományos minősítésüket, ez folytatódik most is, a hallgatók szintjén. Úgy véljük, hogy a debreceniektől a mi hallgatóink sokat tanulnak, talán azért is, mert a mienknél régebbi program. Azt, hogy hogyan tudja magasabb szintre juttatni a doktori iskola a hallgatóit, mi oktatók is a debreceni doktori programtól tanuljuk. Ezért hívjuk meg a program hallgatóit, tanárait, akikkel mi is kapcsolatba vagyunk, jóllehet, nagy a távolság. Megnézzük, hogy mit csinálhat egy doktori iskola, mitől lesz egyedi színe, hogyan

lehet honlapot szerkeszteni, vagy eseményt szervezni, hogyan hirdethetjük magunkat a tudományos életben, mire való a konferencia.

***A vezetők szintjén milyen kooperáció van a doktori iskolák, programok között?***

Oktatói kapcsolat általában nem nagyon van. Ha így fogalmazzuk meg, ilyen formálisan. Végül is az MTA Neveléstudományi Bizottsága szolgálna erre, de igazából nem mondhatnám, hogy ott nagyon aktív munka folya a doktori iskolák programjainak összeegyeztetésére, legfeljebb egy-két közös ügyben. Jó lenne pedig jobban megismernünk egymás programjait, kutatásait. Mondjuk, ha belegondolok, a mi hallgatóink között mindig van, aki azt mondja, szeretne elmenni egy budapesti kurzusra. Aztán mi is szoktunk előadókat meghívni, Németh Andrást például. Szegedről Pukánszky Béla szokott jönni hozzánk. A hallgatók is szoktak menni Szegedre. Kérik, hogy valamilyen kurzust végighallgathassanak, aztán azt valahogy mi elkönyveljük. Debrecenbe kurzusra nem szoktak menni. Nagyon távol van. Pest közelebb van, s volt úgy, hogy Németh András sokakat fölkellesztett, és akkor elkezdtek oda járni. Vagy a pszichológia vonulatánál is el szoktak menni, a budapesti pszichológiai programba, tehát ilyenek vannak. Debrecenbe kurzust hallgatni nem szoktak menni. Pontosabban volt egy doktoranduszom, egy Debrecen környéki lelkész, aki Debrecenben szeretett volna a kurzusokat hallgatni. Megengedtük neki, ő volt rá példa.

***Tehát van erre lehetőség?***

Egyszerűen létezett, mint megoldás, elméletileg van erre lehetőség, bár én nem szoktam ezt forszírozni. Hívunk tanárokat, és ha a hallgatók úgy vélik, hogy szeretnének hallgatni egy kurzust, akkor megtehetik. Mi ezt igazoljuk nekik, és elfogadjuk. A neveléstudományi doktori iskolák közötti áthallgatás eseti jelleggel történik, de lehet, hogy érdemes lenne kidolgozni a kereteit. Lehet, hogy van ennek realitása, de a doktori iskolák vezetői, fuldokolnak a saját munkájukban, meg a személyi feltételek biztosításának gondjaiban, hogy lesz-e elég professzor. Mert nem tudom, hogy más tudományokban hogy van, de azért ez nem egy könnyű dolog egy doktori iskolát alapítani, aztán fönntartani. Biztosan lenne rá lehetőség, hogy ennél jobban együttműködjünk, a konferenciánkra, amit most szervezünk, meghirdettük az összes iskolának és programnak, és jönnek, Szegedről is, Pestről is és Debrecenből is. Vagy például Debrecennel közösen csináltuk a X. Országos Neveléstudományi Konferenciáról szóló beszámolót, ezt a két doktori iskola hallgatói írták, ez most fog majd megjelenni, a kötetben. Tehát ilyen szinten is létezik együttműködés.

*Köszönöm, hogy megosztottad velünk véleményedet, illetve, hogy bepillantást engedél a pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola életébe.*

*(Az interjút Rébay Magdolna készítette,  
Szabó Anita szerkesztette)*

## ***„TISZTELETBEN KELL TARTANI MINDENKI IRÁNYULTSÁGÁT, SZAKMAI ÉRDEKLŐDÉSÉT”***

***Interjú Prof. Dr. Szabolcs Évával***

*az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája  
vezetőjével*

***Milyen a neveléstudomány helyzete, megítélése a hazai és a nemzetközi tudományos életben?***

A hazai tudományos életben javuló, de nekünk is nagyon sokat kell azért tennünk, hogy ez a megítélés egyre jobb legyen. Kell, hogy valamilyen szemléletváltozás következze be, ahhoz, hogy a neveléstudományt jobban elfogadják a tudományok között. Úgy érzékelem, hogy azok a kellékek, amelyeket a tudományos élet kritériumainak tekintünk: doktori iskolák, konferenciák, publikációk, színvonalas fokozatszerzési eljárások, ezek egyre inkább jelen vannak a neveléstudományban, csak még nem biztos, hogy ezekkel meg tudtuk győzni más tudományok képviselőit.

A nemzetközi megítélés országonként változik. Olyan filozófiai, elméleti hagyományokkal rendelkező országban, mint pl. Németország, elfogadott az elméleti megközelítésű neveléstudomány. Az angolszász országokban, ahol a nevelés pragmatikus felfogása a jellemzőbb, a kísérletes, megfigyeléseken alapuló tudományos megközelítés kapott helyet elsősorban. A tudományokkal szemben megfogalmazott általános kritériumoknak mindkét paradigmatis megközelítés megfelel. Egyre gyakrabban megfigyelhető, hogy a neveléstudomány – interdiszciplináris jellegének megfelelően – olyan diszciplínához kapcsolódik, mint a megértő szociológia, kulturális antropológia. Nálunk ez egy felfutóban lévő, új dolog.

***Magyarországon leginkább a bölcsészettudományok között kap helyet a neveléstudomány. Hogy gondolod, ez tartósan így fog maradni, jól van ez így?***

A bölcsészettudományokhoz való tartozásnak vannak érdekérvényesítési és tudományos szempontjai. Ha a tudományos szempontokat nézzük, akkor a társadalomtudományok között is elképzelhető a neveléstudomány. A bölcsészettudományokhoz való tartozást a filozófiai gyökerek indokolták; ettől ma szeretnek eltekinteni. A hazai felsőoktatási és tudományos intézményrendszert tekintve pedig elmondható, hogy az érdekérvényesítés szempontjából elsősorban a bölcsészettudományok között gyökerezett meg, ott tud működni. Tehát itt különböző szempontok merülnek fel. Kutatási problémáit tekintve szerintem közelebb áll a társadalomtudományokhoz. A társadalomtudományok azonban nem túlzottan nyitottak. Általában elmondható, hogy a neveléstudományt azonosítják a pedagógus- illetve tanárképzési stúdi-

umokkal, ami persze így leegyszerűsítés. Nagyon sokan nem is tudják, hogy van pedagógia szakos alapképzés és neveléstudomány szakos mesterképzés (korábban pedagógia szakos egyetemi szak), és ezek nem azonosíthatóak az egyetemen folyó tanárképzéssel. Ezt is egy problémának érzem.

### ***Mit lehet tenni ezen a téren?***

Biztos vagyok benne, hogy ennek személyi összetevői is vannak. Tehát olyan nagy tudású és tekintélyű kollégákra van szükség, akik felvállalják akár a személyes konfrontációt is, ha kell, hogy kiálljanak a neveléstudomány mellett. Ez biztos, hogy szükséges. Úgy gondolom azonban, hogy nem érdemes a külvilág felé muto-  
gatni azzal, hogy nem fogadnak el minket, hanem az az előrevívő, ha saját házunk táján söprögetünk. Van még mit tennünk a tudományos színvonalat és a képzést tekintve is. A kutatási problémák, területek sokszínűsége tovább erősíti a neveléstudomány interdiszciplináris jellegét, és a társadalomtudományi irányultság erősödése mellett megmarad a klasszikus bölcsész orientáció is a neveléssel kapcsolatos értékmozzanatokról való diskurzus esetében.

A doktori iskola kapcsán látom most, hogy ennek mindenképpen meg kell tartania az elitképző jellegét. Ha a doktori iskolába befogadunk mindenféle tudományterületről érkezett, akkor megszűnik az elitképző jellege. Történeti tény, hogy egy oktatási szint eltömegesedésével lefelé nivellálódás indul meg. Úgy gondolom, hogy úgy tudunk a legtöbbet tenni a tudományterületünkért, ha úgy szocializáljuk a hallgatókat, hogy ide nehéz bejutni, itt teljesíteni kell, publikálni kell, több nyelven kell beszélni. Ha azonban csak a pedagógia szakosokat vennénk fel, az nagyon szűk lenne. Az való igaz, hogy a tanárképzésben részt vevők számára biztosítani kell a doktori képzés lehetőségét. Nem minden doktori iskola folytatja ezt a politikát. Például a pszichológiára csak pszichológus diplomával lehet jelentkezni. Nyilván összefügg ez azzal, hogy a neveléstudományt alkalmazott tudományként tekintik. Az életben annyi területen van erre szükség, azért lehetővé kell tenni, hogy például egy nevelési tanácsadóban dolgozó pedagógus, egy oktatásmenedzsmenttel foglalkozó szociológus is jöhessen ide. Az nem jó, és ezt jó is lenne kiiktatni, hogy miután ennyire széles a bemenet, ezért sokan jönnek olyanok, akik más doktori iskolába nem kerülnek be, és úgy gondolják, hogy itt könnyebb fokozatot szerezni. A tematikus nyitottság nem mehet a tudományos kritériumok rovására.

### ***A meritési bázist kellene szűkíteni és a felvételi rendszert szigorítani?***

Igen, ez már meg is történt. Vannak bizonyos jogszabályi feltételek, amelyekkel egyelőre nem tudunk mit kezdeni, de azon belül tudunk szigorítani. Azt mondhatom, hogy csak olyan kiérlelt kutatási témával, előzményekkel, publikációval lehet jelentkezni, ami már önmagában is egy szűrő.



***Érintettük azt a kérdést, hogy mit lehet tenni e téren a neveléstudományi iskoláknak. Mit gondolsz erről?***

Úgy gondolom, hogy nagyon fontos lehet a neveléstudományi iskolák együttműködése, egy közös kritériumrendszer, követelményrendszer irányába való elmozdulás, amely nem érintené az egyes doktori iskolák autonómiáját, de azért lehessen bizonyos standardokat megállapítani, amelyek szerintem presztízsnövelőek lennének. Ezt leginkább egyetemközi szinten lehetne megvalósítani.

***Épp hogy csak érintettük a második kérdést: milyen a neveléstudomány megítélése a tudományokon belül. Az ELTE-n azért egy kissé könnyebb a helyzet, mivel itt külön Pedagógiai és Pszichológiai Kar működik.***

Igen, de a kart leginkább a tanárképzéssel azonosítják. Érdekérvényesítésre, miután része vagyunk a Pedagógikumnak [az ELTE Pedagógikum Központnak] a három pedagógusképző kar: tanító-, és óvóképző, a PPK, illetve a gyógypedagógiai kar együttese révén van lehetőség. Ez egy együttes erő, de így önmagában a Pedagógiai Pszichológiai Kar, egy 8 éves kar nem akkora stafíring, hogy egy-kettőre megváltoztathassa a rólunk kialakult sokszor előítéletes véleményt. Eleve vannak olyanok, akik kétségbe vonják a neveléstudomány tudományos mivoltát. Azt mondják, hogy pszichológia, esetleg szociológia inkább az, mert ez a két tudományterület sokkal jobban be van ágyazva a tudományok világába. De van egy olyan aspektus is, ha a tanárképzés oldaláról nézzük, és ez egy tudományegyetemen így szokott lenni, hogy semmi másra nincs szüksége a tanárnak, csak jól kell tudni a matematikát, a magyart, a történelmet, a földrajzot, és akkor már nincs probléma. Odaáll a gyerekek elé, tudja a tananyagot, elmondja, számon kéri. Létezik egy ilyen tanárkép, amely évtizedekre visszanezve működőképes volt, amikor még a gimnáziumi képzés elitképzés volt. De ma már nem az; hiszen a középfokú képzésben sem csak az oktatás hangsúlyos; nem szabad kétségbe vonni azt, hogy vannak olyan pedagógiai tartalmak, amelyek a neveléstudomány kompetenciáiba esnek, akár gyakorlatiak, akár elméletiek. De ezt egy tanárképzés keretein belül is meg kellene tanítani a hallgatóknak.

A bolognai-rendszerben a pedagógia, pszichológiai kurzusok, a gyakorlatok ezen a karon folynak, de a szaktárgyi kurzusok nem. Ezért a tanárképzés óriási szervezettséget és együttműködést igényel, és kell, hogy legyen egy olyan részleg, ami ezt kézben tartja. Ez több száz, esetleg ezer, hallgatónak az ügyeit jelenti. Ez nem tudományos kérdés, hanem tanárképzéshez kapcsolódó szervezési kérdés, de azok számára, akik ezzel foglalkoznak, ezen keresztül jelenik meg a neveléstudomány.

Olykor itt is előfordul, hogy a tanárképzésben való kompetenciánkat megkérdőjelezzük. Nagyon személyfüggő: ha jó érdekérvényesítő-képességgel rendelkező, a szakmaiságot bemutatni képes kolléga képvisel minket a tanárképzéssel kapcsolatos fórumokon, akkor sok mindent el lehet érni.

***Milyen jövőképek állnak a neveléstudományi doktori iskolák előtt?***

Kapcsolódnék az előzőkhöz. Mindenképpen fontosnak tartom a jó értelemben vett elitképzés, kutatóképzési jellegét, illetve az országos együttműködést. Azért ez egy kis ország, mindenki tud mindenkiről. Tiszteletben kell tartani mindenki irányultságát, szakmai érdeklődését. Egy közös fellépés mindenképpen erősíti a szakmai elismerést. A kooperáció fontos: megnézni egymás szabályzatait, mi az, ami azokból kikövetkeztethető, hol van több mozgástér. Közös konferenciákat szervezni, doktori hallgatókat összehozni, áthallgatást szabályozni. Egyébként volt már erre példa, hogy más doktori iskolákból jött elvételre egy-egy ember.

Az is előfordul, hogy egymás bizottságaiban részt veszünk, ha ez kooperációnak tekinthető, hisz kötelező, hogy külső tag is legyen egy-egy szigorlati, védési bizottságban. Az jó lenne, ha lenne egy áttekintésünk egymás doktori iskolájáról: az ott dolgozó kollégákról, kutatási témáikról, tehát ne csak a doktori.hu-ról kelljen erről tájékozódni, hanem például akár egy mini konferencia keretében, személyes bemutatkozás által. Egyébként a szegedi doktori iskola próbált ez ügyben kezdeményezően fellépni, és én ezt nagyon tudnám támogatni: konferencia, együttműködés. Erről beszélni kellene.

Biztos, hogy időhiány is közrejátszik abban, hogy nem tudunk annyit egymásról, amennyit kellene. A honlapokon fent vannak az adatok, tehát azokról lehet tájékozódni, de a személyes kapcsolatot nem biztos, hogy pótolja.

***A bolognai rendszer milyen változásokat hozott a neveléstudományi doktori iskolák működésében?***

A legutóbbi akkreditációs folyamatban voltak olyan neveléstudományi doktori iskolák, amelyeket nem akkreditáltak. Vannak olyanok, akik úgy gondolják, hogy milyen egyszerű, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolát akkor akkreditálták. Én nem így fogom fel. Veszteségnek érzem, hogy nem akkreditáltak neveléstudományi doktori iskolákat, mert más profilúak voltak. Ugyanakkor az a tény, hogy kevés egyetemi tanár, kevés nagydoktori fokozattal rendelkező van a szakmában, formális gát lett abban, hogy a doktori iskolák erősödjének más vidéki egyetemi központokban is. Egy versenyhelyzet mindenképpen jót tesz a tudományos utánpótlás képzése szempontjából. Az ELTE tradíciói adottak a színvonalas neveléstudományi kutatóképzésben, de nem egyedüli előny egy doktori iskola nagysága, ez önmagában nem sokat mond. A tudományos irányultság függ az iskolateremtő személyiségektől, tudósok munkásságától is. Például Csapó Benő kialakított egy értékelés-mérés központú neveléstudományi profilt, s ez meghatározza a szegedi doktori iskolát Debrecenben van egy szociológiai, társadalomtudományi irányultság Kozma Tamás tudományos munkásságához kötődően, én így látom kívülről. Az ELTE neveléstudományi doktori iskolája eleve sokszínű volt a hagyományos neveléstudományi területeken (didaktika, pedagógiatörténet, neveléstudomány) folyó kutatásokkal. Az egyes doktori programok megalakulása és irányultsága a részdiszciplínák változását, bővülését jelezte, mert például a didaktikában a curriculum-

elmélettől kezdve, az IKT-kompetenciákig sok minden hangsúlyossá vált, ahogy változik a tudomány. Ezeket a tudományterületen belüli mozgásokat a doktori iskola oktatói, témavezetői gárdájának kutatói érdeklődése is befolyásolta. Az egyes doktori programok műhelyeiben lehet aztán megtalálni a neveléstudomány számos ágát művelő érdeklődő kutató-jelölteket.

### ***Új irányok vannak?***

Doktori iskolánk jelenleg a következő programokkal működik: tanítás-tanulás program, pedagógiatörténeti program, andragógiai, nevelésméleti, gyógypedagógiai és nyelvpedagógiai programok. Jelenleg az új tudományos kutatási irányok nem feltétlenül új programokba szerveződve jelennek meg, hanem a meglévő keretekbe próbálnak beilleszkedni, hiszen egyelőre nem célunk a további szervezeti differenciálódás. A pedagógiatörténeti programban pl. erőteljesen megjelent a történeti antropológiai nézőpont, a nevelésméleti programon belül körvonalazódik egy művészeti nevelést a középpontba állító kutatási csomópont, a tanítás-tanulás programon belüli az ún. *learning outcomes* kutatási megközelítés jelenti a tudományos szemléletmódok gazdagodását.

### ***Hogyan folyik az oktatás a doktori iskolában?***

Nálunk is szerdánként vannak a kurzusok; a kötelező és a választható tárgyakból 112 tanulmányi kreditet kell szerezni. Az egyes programban részt vevő hallgatóknak más programok kurzuskinálataiból is kell krediteket gyűjteni. Ezzel a választhatósággal is igyekszünk az egyéni érdeklődést, a minél szélesebb spektrumú tájékozódást biztosítani. Nagy szerep jut a doktori műhelyeknek, amelyekben a hasonló érdeklődésű hallgató közösségek lehetőséget kapnak és teremtenek maguknak saját kutatási területük formálására, érlelésére, és nem egy esetben születnek publikációk ezekből.

Jelenleg évfolyamonként négy-öt ösztöndíjasunk van. Minden évben meghatározzák, hogy hány ösztöndíjas helyet kap a bölcsészettudományi terület, és a karok között kezdődik egy arányosítási küzdelem. Mi nem jó pozícióból indulunk ebben a küzdelemben, de tavaly öt igen tehetséges hallgatónak sikerült ösztöndíjat adni, de még kettő-három olyan jelentkező volt, akiknek minden további nélkül lehetett volna adni, és csak azért maradtak ki, mert nem volt elég hely.

### ***Hogyan látod, a Debreceni Egyetem doktori programja hogyan járult hozzá a neveléstudomány fejlődéséhez?***

Látom a specializáltságot, a társadalomtudományi irányultságot. Nekem nagyon szimpatikus volt a debreceni egyetem köré épülő nagy történeti kutatás, ami végül is egy önreflexiója volt Debrecennek. Ez messze túlmutatott Debrecen hatósugarán és ezt nagyon sokan fölismerik. Nagyon fontos volt annak bemutatása, elemzése, hogy a neveléstudomány nem csak és kizárólag Budapesthez kötődik.

***Úgy tűnik, mintha a hagyományos neveléstudományi területekről (didaktika, neveléstörténet) mintha visszaesett volna a jelentkezők aránya a mi programunkban. Érzékelhető-e ez az ELTE-n is?***

Nálunk csak arra a témára lehet jelentkezni, amit mi meghirdetünk. Annak, aki nem pedagógia szakon végzett, neveléstudományból, didaktikából, neveléstörténetből és andragógiából pótolni kell az ismereteket. Erre azért van szükség, hogy a doktori iskola többi kurzusaiban ne azzal kelljen foglalkozni, hogy ki volt pl. Rousseau, vagy mit nevezünk jártasságnak – készségnek.

Kisebbségben vannak a neveléstudományi mesterszakot végzettek, de valószínűleg egyre többen fognak jelentkezni ezzel a végzettséggel. Leginkább tanári diplomával jelentkeznek, nagyon sok a testnevelő tanár, nyelvtanárok, de van matematikatanár is. Felmerül a kérdés, hogy miért ide jelentkeznek, és miért nem például matematikára. Most már létrejönnek szak módszertani doktori iskolák is. E mögött az az elgondolás van, hogy a szak módszertan külön tudományág.

***Miben látod a debreceni doktori képzés gyenge pontjait?***

Nincs ennyire rálátásom a doktori program működésére. Én inkább az erősségeit mondanám. Én a szervezettséget látom erősségnek, de valószínűleg az abból is adódik, hogy nem olyan nagy volumenű az iskola, tehát belátható, nem kell olyan nagy tömegeket mozgatni, és akkor jól meg lehet szervezni. Például nekem nagyon tetszett, hogy a védésen nemcsak az opponensek fejtik ki részletesen a véleményüket, hanem a bizottsági tagoknak is, mint a nagydoktori védéseken, kell, hogy valami rálátásuk legyen a dolgokra, és ez írásban is megjelenik. Ezt látom erősségnek, gyengeséget nem látok. Ahhoz jobban kellene ismerni a belső folyamatokat. Ahányszor én ott közreműködtem, minden olajozottan ment, kollegiálisak voltak a kapcsolatok, és általában jó dolgozatok születtek, még ha néha nem is az én szakmai ízlésemnek való volt. Látszott, hogy a témavezető is beletette magát.

A debreceni iskola, azt hiszem, egy külön szimpózium is volt két éve az ONK-n, és azóta is valamilyen formában mindig megjelenik, mintegy inspirálva a fiatal kutatókat a debreceni neveléstudományi műhelyre való reflektálásra. A pedagógia-történetet mindig jobban látom (nevet), a többit kevésbé. Szabó Ildikóval beszélgettem mostanában, és látom, hogy ő a szociológia felé tolta el egy kicsit a dolgokat; ennek lehet létjogosultsága.

***Az ELTE specifikuma volt, hogy külföldről is érkeztek hallgatók. Folytatni kívánjátok-e az idegen nyelvi képzést?***

Jelenleg nincs akkreditált idegen nyelvű képzésünk. Ehhez a mai szabályzat szerinti feltételeket ki kell alakítani, hogy olyan tudományos színvonalú legyen, mint a magyar nyelvű képzés, és megfeleljen azoknak az elvárásoknak. De szándékunkban áll ezt akkreditáltatni és újraindítani. Korábban mások voltak a szabályok, ma már olyan MAB-előírások vannak, amelyek szigorítják az ilyen jellegű képzések folyta-

tását. Én nagyon szeretném, hogy legyen egy angol nyelvű képzés, és ebben már a fiatal generációnak jutna nagy szerep. Lenne kereslet, és az egyetemnek is komoly bevételi forrás lenne. Ehhez nemcsak nekünk kell tenni, de például a szabályzatokat is le kell angolra fordítani, hogy a jelentkező is tudja, tulajdonképpen mire is jelentkezik, mik a követelmények, mire fizeti be a kemény pénzeket. Más tudományterületi doktori iskolákban vannak idegen nyelvű képzések.

Azt meg tudjuk tenni, hogy két-három hallgatót felveszünk angol nyelvű képzésre, mert ennyi hallgatót tudunk tutorálni, annyi szakmailag kiváló angolul beszélő kollégát tudunk mozgósítani, aki végigkíséri őket, de én azt problémásnak tartom, hogy nem tudok a hallgató elé tenni egy érvényes angol nyelvű szabályzatot, vagy egy kredittáblázatot.

*(Az interjút Rébay Magdolna készítette  
2011. április 26-án Budapesten.)*

## **„A LEGDINAMIKUSABBAN FEJLŐDŐ EMPIRIKUS TÁRSADALOMTUDOMÁNY”**

**Interjú Prof. Dr. Csapó Benővel**

*a Szegei Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája  
vezetőjével*

***Minden jubileuma jó alkalom arra, hogy számvetést készítsünk. Kezdjük ezt azzal, hogy véleményed szerint milyen a neveléstudomány helyzete, megítélése a hazai tudományos berkekben, illetve a magyar neveléstudomány helyzete a nemzetközi porondon?***

Először talán arról kellene beszélnünk, hogy mit értünk a neveléstudományon. Már a huszadik század második felében is úgy fejlődtek a tudományok, hogy inkább problémák köré szerveződtek a kutatási projektek. Az a régi szemlélet, amely egy fa-gráfként írta le a tudományok szerkezetét, és az utolsó kis ágon helyezte el az egyes kutatási témákat, már nem felel meg a modern kutatás valódi szerveződésének. Régebben nagyobb szükség volt arra, hogy a könyveket valahová elhelyezzék a könyvtárakban, és ilyen hierarchikus rendszereket hozzanak létre. Valahol persze ma is el kell helyezni az egyes tanszékeket, kutatócsoportokat is a különböző szervezeti organogramokban.

A gyakorlatban azonban a kutatás másként szerveződik, és ezt a szerveződést jobban leírja a hálózat. A tudományok kutatási témákból épülnek fel, és ezekben a kutatási témákban a legkülönbözőbb eredeti elsődleges diszciplínák képviselői vannak jelen. Ez a fejlődési folyamat már a múlt század elején végbement a természettudományokban. Különösen az olyan alkalmazott területeken, mint az orvostudomány vagy a műszaki tudományok, az egyes projektekben a legkülönbözőbb szakmai háttérű és képzettségű szakemberek vannak jelen. Ugyanez a folyamat a múlt század utolsó évtizedében a neveléstudományban szintén lejátszódott. Nagyon szoros kapcsolat alakult ki például a közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia és a pedagógia között. De ha egy olyan új, és dinamikusan fejlődő területet nézünk, mint a pedagógiai kognitív idegtudomány, akkor ezek a kapcsolatok még távolabbi kutatási területeket kötnek össze.

Így tehát, amikor neveléstudományról beszélünk, akkor a kutatási témák olyan halmazát láthatjuk magunk előtt, amelynek elemei valamilyen módon kapcsolatosak a szervezett tanulással, tanítással, oktatással, oktatási rendszerrel, egyéni fejlődéssel, szocializációval. E téma-halmaz kutatása érdekében a legkülönbözőbb diszciplínákból érkező szakemberek szerveződnek kutatócsoportokká, szakmai műhelyekké. A modern neveléstudományt egy olyan, alapvetően empirikus társadalomtudománynak tekinthetjük, amely e kutatási témák összességéből áll. A halmaz elemeit

alkotó témákat számos más tudomány is sajátjának tekintheti, teljes joggal, és ez így van jól. Ez a gazdag kapcsolatrendszer a neveléstudomány fejlődésének, módszertani és tematikus megújulásának a legfőbb motorja. Ezt a rendszert képezi ma le azoknak a tudományos társaságoknak az együttese, amelyek neveléstudománnyal, nevelési és oktatási módszerekkel, oktatási rendszerekkel foglalkoznak. És ugyanúgy ezt képezi le a folyóiratoknak az a halmaza, amelyekben a releváns szakirodalmat megtaláljuk, és amelyeket mint publikációink lehetséges fórumát számításba veszünk. Ha megnézzük, hogy azok a személyek, akik magukat elsősorban pedagógiai kutatóknak tekintik a világban, milyen tudományos szervezetek tagjai, milyen fórumokon publikálnak, akkor egy ilyen bonyolult hálózatot látunk. Ez a hálózat az, amely megjeleníti a neveléstudományt.

Ha így tekintjük a neveléstudományt, a pedagógiát, akkor azt mondhatjuk róla, hogy a legdinamikusabban fejlődő társadalomtudomány. Az oktatás problémái mindinkább a közgazdászok, szociológusok, pszichológusok látókörébe kerülnek. Nagyon sokan vannak olyan kutatók, akik eredeti szakmájukat tekintve közgazdászok, és pedagógiai problémákkal foglalkoznak. Egy olyan nemzetközi szervezet, mint az OECD – ami alapvetően a gazdasági szervezet –, érdeklődése egyre inkább eltolódik az oktatás problémái felé. A közgazdaság-tudomány felől nézve úgy látszik, hogy az oktatás a gazdasági fejlődés motorja. Ha a szociológia néhány olyan alapkérdését tekintjük, mint a társadalmi szerveződés, a rétegződés, a mobilitás, és ezek lényeges mechanizmusait keressük, ismét a tudás újratermelődésének folyamataihoz, a tanuláshoz és az oktatáshoz jutunk el. Az oktatás-kutatás és a szociológia között van egy egymást átfedő, egyre növekvő felület. Mind több szociológus dolgozik pedagógiai kutatók által létrehozott adatbázisokból, amelyek felvételéhez esetleg épp szociológusok készítettek háttér kérdőíveket. Nagyon sok eredeti képzettségét tekintve szociológus került kapcsolatba a neveléstudománnyal, és ebben az értelemben neveléstudományi kutató. Ha a pszichológia felől nézzük a dolgot, látjuk például a kognitív tudomány, a kognitív pszichológia pedagógiai alkalmazásait a tarterv-fejlesztésben, mérés-értékelésben. E témák növekvő fontossága jelentős számú pszichológust vonzott az oktatás területére. A pedagógiai kognitív idegtudomány kutatói az oktatás olyan alapvető kérdéseivel foglalkoznak, mint a számfogalom korai fejlődése, a diszkalkulia, a diszlexia, az olvasási nehézségek. Ezek mind relevánsak az oktatás számára, és az a tudás, ami ezekről a határterületekről beáramlott a pedagógiába, megerősítette azt a központi magot, annak tudását, módszertanát is, amit mi elsősorban pedagógiának, neveléstudományi kutatásnak tekintünk.

S akkor itt térnék át a kérdésednek arra a részére, hogy miként látom ennek a területnek a fejlődését. Sok olyan elemzés jelent meg, amelyik azt mutatja, hogy a publikációk száma gyorsan nő, gyarapodik azoknak a kutatási területeknek és az azokból publikált cikkeknek a száma, amelyeknek a kulcsszavában benne van az oktatás, a tanítás, a tanulás. Ez egy hallatlanul dinamikusan növekvő kutatási terület. Vannak olyan országok, amelyek a neveléstudományi kutatási kapacitás növelését kiemelt gazdasági prioritásként kezelik. Ilyenek voltak a skandináv országok, volt Nagy-Britanniában is egy ilyen program, most pedig a délkelet-ázsiai térségben látjuk leginkább, hogy tudatosan fejlesztik a neveléstudományi kutatásokat. Már

látszanak az Ázsiából kiinduló agyelszívás tendenciái is, sok kollégám dolgozik Hong-Kongban, Pekingben, Szingapúrban.

Ez a folyamat Közép-Kelet-Európába kicsit megkésve érkezett meg, és ahogy a térség országainak a története sokféle, úgy a neveléstudomány fejlődése is változatos. Vannak olyan országok, amelyek gyorsan átvették a nyugati tempót, ezek közé tartozik mindenekelőtt Szlovénia. A balti országok elsősorban az északi és skandináv befolyás hatására gyorsan felzárkóznak. Észtország hamar kiugrott, ez már a PISA eredményekben is megmutatkozik. Litvánia szorosan követi, Lettország egy kicsit hátrább van. Ebben a térségben a finn hatás markánsan jelentkezik, nem csak a közvetlen kooperáció révén, hanem például a kutatás alapú tanárképzés koncepciójának átvételében és a kutatási eredmények értékelésében is.

Tehát, ha ebben a kontextusban értékeljük Magyarországot helyzetét, akkor sajnos azt látjuk, hogy itt az utolsók közé kerültünk. A rendszerváltozás idején sok tekintetben Magyarország volt az éllovas, most viszont csaknem minden területen megelőzték bennünket a környező országok. Ebbe a lemaradásba beletartozik a neveléstudomány modernizációs folyamatának késése is. Különböző történeti és társadalmi okai vannak annak, hogy itt tartunk. Az a fordulat, amit más országok keresztül tudtak vinni, nálunk még várat magára. A neveléstudomány modernizációja, a csatlakozás a nemzetközi folyamatokhoz, a már említett határterületek, más tudományterületek progresszív hatásainak befogadása a magyarországi neveléstudomány egészét tekintve nem történt meg. A társadalomtudományokat fokozatosan sújtja a tudományos teljesítmények rendszeres értékelésének hiánya, az előmenetelben, minősítésekben nem kellőképpen érvényesülő minőségelvűség. Ugyanakkor vannak kutatók, akik túltették magukat ezen az egész magyarországi problémahalmazon, és még a rendszerváltozás előtt intenzív kapcsolatokat építettek ki a nyugati tudományossággal; rendszeres résztvevői a nemzetközi konferenciáknak, publikációikkal jelen vannak, elismertek, ide hozzák Magyarországra a tudást. Bár a magyarországi neveléstudományi kutatás egésze nem integrálódott a nemzetközi mezőnybe, vannak kutatók, akik saját elismertségük, kutatócsoportjuk, publikációik révén tökéletesen benne vannak a nemzetközi folyamatokban. Ez a szétválás nem egészséges, mert más látszik itthonról, és más külföldről, ez pedig sokat ront az egész magyar neveléstudomány itthoni megítélésén.

***Hazai viszonylatban hogy látod, hogy felfigyeltek-e már az akadémiai körök arra, hogy milyen lehetőségek merülnek fel a neveléstudomány ilyen fejlődésében, vagy ilyen kitörési pontjainak a támogatásában?***

Az „akadémiai körök” egy nehezen definiálható halmaz. Inkább azt mondanám, hogy vannak a tudományos közéletnek olyan szereplői, akik más tudományterületeken dolgoznak, és látják a problémákat – miként a változásokat is. Ez jelenthet kutatókat a természettudomány köréből, és más társadalomtudományokból. Több társadalomtudós dolgozik együtt neveléstudományi kutatókkal pedagógiai szempontból is releváns témákon. Nyilvánvaló, hogy ők látják és el tudják helyezni a magyarországi pedagógiai kutatókat a nemzetközi mezőnyben. Több olyan fórum van, ahol ezek a folyama-



tok láthatóvá válnak. A konferenciák honlapjai alapján megítélhető azok minősége, a bírálati rendszere igényessége. Mindez a tudományosság általános normarendszere alapján kívülről is megítélhető. Láthatók a kutatócsoportok honlapjai is. A Magyar Tudományos Művek Tárában ott vannak a kutatók publikációi, hivatkozásai. Komoly lépést jelentett az átláthatóság irányába az Országos Doktori Tanács nyilvános adatbázisának elindítása, ahol megjelenik a doktori iskolák szellemi háttere, az iskolák oktatóinak publikációs teljesítménye. Magyarországon az összes tudományterület olyan transzparenssé vált, hogy az interneten néhány kattintással ki lehet deríteni, ki kicsoda, mivel foglalkozik, milyen szinten.

A dokumentálható teljesítményeket mindenütt elismerik. Nem látok olyan problémát, hogy bárki bármilyen módon diszkriminálna a neveléstudományt. A magyar neveléstudomány egészével persze vannak gondok, és vannak problematikus egyének is, talán nagyobb arányban, mint másutt, így a pedagógiai kutatás globális megítélése még nem mindig pozitív. Előfordul, hogy a nemzetközi normákat kevésbé ismerő kollégáink szokatlan, vagy mosolyt fakasztó kijelentéseket tesznek. A probléma, ami ebből fakad, az, hogy azok, akik teljesítmény nélkül próbálják önmagukat fontos szereplőként beállítani, rossz hírbe keverik magát a tudományterületet is. Természetesen más tudományokban is lehetnek ilyen gondok, az egész neveléstudomány megítélése elsősorban attól függ, hogyan állunk a különböző arányokkal. Sok múlik azon, kik azok, akiket a külső szemlélők a neveléstudománnyal azonosítanak, mely személyek alapján általánosítják a véleményüket az egész neveléstudományra. Élnek még a múlt rendszerben kialakult beállítódások is, de a teljesítmény nélküli érdekérvényesítéssel nem lehet messzire jutni.

### ***Hogyan írnád le a szegedi doktori képzés pályáivét, egyetemi környezetét, fogadtatását?***

Amikor 1993-ban az amerikai rendszerű PhD képzés elindult Magyarországon, a fogadtatás pozitív volt, az egyetemen belül és kívül egyaránt. Akkor még pályázni kellett, nem különböző kutatási területeket átfogó doktori iskola alapítására, hanem egy kutatási program köré felépített képzésre. A pályázatot angolul is be kellett adni, így arra számítottunk, hogy külföldi bírálók fogják értékelni, ezért elsősorban azt a kutatási területet és azt a publikációs tevékenységet állítottuk középpontba, amelyik megfelelt a nemzetközi normáknak. Akkor a szegedi pályázat a bírálótól a legjobb minősítést kapta, később viszont különböző időpontokban más-más szempontok szerint újra és újra át kellett alakítani a doktori képzést, ami már komoly gondokat okozott.

Amikor a korábbi programokat doktori iskolává kellett alakítani, a kvalifikált oktatók száma volt a továbblépés kritériuma. Nálunk a hetven év alatti akadémiai doktorok száma alatta maradt a szükségesnek, ezért nem tudtunk a feltételeknek megfelelni. Ezt nem a támogatottság hiányként éltük meg, hanem tudomásul vettük, hogy kevesen vagyunk. Így a szükséges fokozatok megszerzése és némi szervező munka nyomán pár év késéssel sikerült a doktori iskolát akkreditáltatni. Az induló doktori iskolában kellő számban voltak akadémiai doktorok, azonban a következő körben már

nem a doktorok, hanem az egyetemi tanárok száma volt az egyik kritérium. Akkor megint volt egy nehezebb időszak, amikor ideiglenes akkreditációt kaptunk csak, de a közben kinevezett egyetemi tanárokkal ezen az akadályon is túljutottunk. Ebben a folyamatban az egyetemi közeg mindig támogató volt, egészen olyan mértékig, hogy több rangos professzor felajánlotta támogatását és csatlakozását a doktori iskolához.

A 2003-as újraalapítás óta a legfelsőbb szintű egyetemi vezetés is prioritásként kezeli a szegedi neveléstudományi doktori iskola a fennmaradását, a hivatkozási alap minden esetben az itt folyó kutatómunka elismertsége. Talán annak is köszönhető ez a támogatás, hogy nem kértünk a minőségi követelmények tekintetében könnyítést, mindig próbáltuk a lécezt a lehető legmagasabbra tenni. Ebből a normarendszerből a következőkben sem szeretnénk engedni, és úgy tűnik, hogy most már ez a magunk elé tűzött, korábban elég sok gondot okozó, nehezen teljesíthető normarendszer meghozza a maga gyümölcsseit. A nehezebb időkben azzal vigasztaltuk magunkat, hogy a minőség vonzza a minőséget. Ez most már valóban működik. Nagyon kevés fokozatot adtunk eddig ki, 1993-tól mostanáig huszonöt védés volt a doktori iskolában. Az, hogy magasra tesszük a mércét, elriasztja azokat, akik csak papírt akarnak szerezni, ugyanakkor vonzza azokat, akik viszont komolyan gondolják, tényleg tanulni akarnak valamit, és komoly tudományos karriert látnak maguk előtt a neveléstudomány területén.

***Említetted, hogy más egyetemi karokról, akik ezzel a problémával foglalkoznak, azokkal együtt dolgoztok a doktori iskolában. A tudományterületet tekintve hova tartozik a neveléstudomány a ti egyetemeten?***

Ha nem a mi egyetemünket vesszük alapul, hanem a nemzetközi mércét, a nagy nemzetközi adatbázisokat, azokban a neveléstudomány, az *educational sciences* a *social sciences*, tehát a társadalomtudományok kategóriájába tartozik. Az a publikációs adatbázis, amelyik nyilvántartja a citációkat és számítja az impakt faktorokat is (*Institute of Scientific Information*, ma *Web of Science*), három nagy csoportot különböztet meg: természettudományok (*sciences*), társadalomtudományok (*social sciences*) és bölcsészet (*humanities*). Ebben a rendszerben a neveléstudomány a társadalomtudományok közé tartozik. Van az OECD-nek egy kézikönyve (*Frascati Manual*), amelyik a kutatás-fejlesztés statisztikai rendszerét egységesíti. Itt is három nagy kategória van, és a neveléstudomány itt is társadalomtudománynak számít. Magyarországon a helyzet meglehetősen ellentmondásos, nem teljesen függetlenül mindattól, amit a nemzetközi normáktól való elmaradásról korábban már mondtam. Volt régebben egy kormányrendelet, amelyik nevelés- és sporttudományokként definiálta a pedagógiát is, és a humán területhez sorolta. Sikerült elérni ennek a megváltoztatását és neveléstudományt önállóan értelmezve a társadalomtudomány alá besoroltatni. Mára azonban különböző helyeken különböző kalapba teszik, gyakran a bölcsészet alá sorolják. Ezt nyilván helyre kell tennünk, hogy a nemzetközi kategorizációnak megfelelően mindenütt a társadalomtudományokhoz kerüljön.

A Szegedi Tudományegyetemen a bölcsészkaron van a Neveléstudományi Intézet, így értelemszerűen ott működik a doktori iskola is. A bölcsészkar doktori ta-

nács foglalkozik az ügyeinkkel, ugyanakkor kezdetektől fogva nyilvánvalóvá tettük, hogy mi társadalomtudományként definiáljuk a neveléstudományt. Ezt el is fogadja mindenki, ebből eddig nem volt nézetkülönbség. A doktori iskola itteni elfogadottságát jelzi, hogy a kari doktori tanács egy olyan jelöltünket sorolta első helyre a *Doctor Honoris Causa* címre való felterjesztés során, akinek a kutatási témája távol áll bölcsész hagyományoktól. Ez persze a jelölt érdemeinek elismerése, de jelzi azt is, hogy a neveléstudomány ezen a területen sincs hátrányban más tudományokkal szemben. Néhány nappal ezelőtt az Egyetemi Doktori Tanács is megszavazta a javaslatot. Ez a legnagyobb elismerés, amit egy tudós az egyetemről kaphat. Természetesen kizárólag a kitüntetett érdemeit ismeri el, ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a kitüntetés feltételei között szerepel a felterjesztő műhely hosszabb időre visszanyúló dokumentálható, publikációkban is megjelenő kapcsolata a kitüntetettel. Így mi is nagyon megtisztelőnek tartjuk, hogy egy pedagógiai kutatót az Egyetem méltónak tart a kitüntető címre.

### ***Nagy szeretettel gratulálok nektek ehhez!***

Köszönöm szépen, bár a gratuláció a kitüntetettet illeti, remélem, neki is fogsz gratulálni, ha majd eljön az ideje. Amikor a cím átadására sor kerül, meg fogom hívni a többi neveléstudományi doktori iskola képviselőit is, akikkel szeretnénk ezt együtt ünnepelni, hiszen ez azért a neveléstudomány elismerése is. Remélhetőleg más egyetemeken folytatódik majd ez a kezdeményezés.

### ***Amikor azt keressük, hogy ennek a jó teljesítménynek a háttérében milyen munka áll, felmerül a kérdés, hogy milyen a jó munkaszervezés a doktori képzésben?***

Nem tudom, nem gondolom, hogy lehet univerzális modelleket kialakítani. Mi a PhD képzést kutatóképzésnek tekintjük, és ennek megfelelően alakítottuk ki a feltételeket. Nincs nagy tömegű hallgatóság körülöttünk, egy évben általában tizenkettő-tizenöt hallgatót veszünk fel. A doktori iskolában egyszerre nincs több harminc-negyven hallgatónál, ennyi az aktív hallgatónk a három évfolyamon. Nálunk a kedd a doktori nap, ez azt jelenti, hogy akkor tulajdonképpen reggeltől egészen a késő délutáni órákig a doktori hallgatóinkkal foglalkozunk.

Tíz és tizenkettő között van egy közös szeminárium, amikor maguk a hallgatók mutatják be az eredményeiket. Minden hallgató minden félévben legalább egyszer beszámol a munkájáról, meghatározott ütemterv szerint. Minden beszámolót értékelés követ, és az opponensi szerepet is a hallgatók látják el. Vannak olyan hallgatók, akik prezentálnak, az opponensek pedig előre elkészítik az írásos anyagokról a véleményt, és azt feltöltik az iskola belső internetes konzultációs fórumára is. Így gyakorolják annak a *peer review* rendszernek a működtetését, ami a tudományok fejlődését is mozgatja. Megtanulják, hogy minden tudományos megnyilvánulást, legyen az egy pályázat vagy egy publikáció, ki kell tenni a legszigorúbb bírálatnak. Elsőként a hallgatók mondanak egymásról véleményt, ha lehet, a hasonló területen dolgozó felsőbb évfolyamos hallgatók értékelik társaikat. Egy jó bírálatra persze

alaposan fel kell készülni, és abból is mindenki sokat tanulhat. Délután vannak a személyes konzultációk, illetve a kurzusok, az előadások.

A mi doktori iskolánkban maximum hatvan kreditpontot lehet képzéssel (kurzusokkal) szerezni, egy kurzussal öt pontot. Minimum tíz, maximum tizenkettő kurzust lehet kreditért végezni. Több kurzust is fel lehet venni, de az azokkal szerzett kreditek már nem számítanak bele a teljesítménybe. A maradék százhusz kreditet tudományos munkával lehet teljesíteni. Ebbe a tudományos munkába beletartoznak az évenkénti prezentációk. A témavezető értékeli a féléves munkát, és ha sikeres volt a prezentáció, továbbá a hallgató elvégezte a rá kirótt egyéb feladatokat, például ellátta más hallgatók bírálatát, akkor arra a témavezető megadhatja a szemináriumi kreditet. Az összes többi kredit mögött is valamilyen kutatási teljesítményt van, amiből majd publikáció lesz, és közelebb visz a disszertációhoz. Például, el kell készíteni egy adatgyűjtő eszközt, és azt vitára kell bocsátani, vagy elvégezni az adatgyűjtést, felépíteni az adatbázist. Természetesen a folyamat vége az eredmények közlése, a publikáció. Ennek első foka egy hazai lektorált tudományos konferencián való részvétel. Csak azokra a konferenciákra lehet kreditet kapni, amelyek bírálati rendszert működtetnek, és legalább az absztrakt megjelenik a saját eredményekből. Ha ezt a dokumentációt a hallgató bemutatja, akkor erre már kaphat egy kreditpontot. A következő szint a nemzetközi konferencia. Különböző minőségű konferenciák vannak, a legmagasabb szinten a szakma vezető konferenciái állnak, amelyek keményebb tudományos szűrőt működtetnek. Elvárjuk, hogy a hallgatók a védés előtt legalább két ilyen konferencián megmérassék a munkájukat. A publikációkat is egy széles spektrumot átfogó skálán pontozzuk. A legnagyobb értéket az a publikáció képviseli, amelyik impakt faktorral rendelkezik. Ezek azok a publikációk bekerülnek a nemzetközi adatbázisokban, és a doktori iskolában is komoly kredit-számmal értékeljük azokat.

***A kurzusmunka nálatok, mit takar: előadások hallgatása vagy valamilyen közös, csoportos munka, ahol együtt dolgoznak egy kutatáson vagy együtt előállítanak egy adatbázist vagy tanulmányt?***

Bármelyik lehet, a kurzust meghirdető oktató feladata, hogy a munkaformát meghatározza. Vannak olyan alapkurzusok, amelyek feladata a széles körű szakmai tudás megalapozása és kutatás-módszertani felkészültség bővítése. Négy ilyen kötelező kurzusunk van, ezek közé tartozik a pedagógiai értékelés. Mindenkitől elvárjuk, hogy valamilyen mérőeszközt készítsen, és ismerje a közoktatás értékelési folyamatait. Az oktatásemélet áttekintést ad az oktatási rendszer különböző folyamatairól, kezdve a társadalomtudományi kapcsolódásoktól egészen a tanítási, tanulási módszerekig. A harmadik ilyen kurzus a kutatás-módszertan, amelyik azt a feladatot is betölti, hogy a különböző előzetes képzettséggel rendelkező hallgatók módszertani kultúráját közös szintre hozza. A negyedik a pedagógiai pszichológia, aminek pedig az a küldetése, hogy bevezetést nyújtson az adott szakterület nemzetközi terminológiájába. A pedagógiai pszichológia tanulásához általában az amerikai egyetemi tankönyveket, kézikönyvet ajánlunk.

Ez a négy kurzus kötelező, ezek alapvetően tananyag-feldolgozásra épülnek, közelebb vannak a klasszikus előadáshoz. Persze csak egy töredékét lehet előadni annak, amit a hallgatónak tudni kell, ezért nagyobb terjedelmű szakirodalmat kell átolvasni. A feldolgozandó anyagok között vannak klasszikus tankönyvek, és vannak olyan szakkönyvek, amelyek egy-egy szűkebb területet mutatnak be részletesebben. Ezek valóban nagy, átfogó kurzusok, több ezer oldalnyi tananyagot fognak át. Akik pedagógiát, pszichológiát, szociológiát tanultak, azok ennek egy részét már tudják, a kívülről érkezők, például közgazdász vagy informatikus diplomával rendelkező hallgatók pedig átrágják magukat a négy kurzus anyagán, és megszerzik azt a tudást, amire egy pedagógiai kutatónak szüksége lehet.

A többi kurzus sokféle lehet, a legtöbbre viszonylag kevés hallgató jár, hiszen ezek már egy-egy speciális területet dolgoznak fel. Öt-hat hallgatót ilyen esetben már ideálisnak tartunk. A kurzus oktatója általában valamilyen feladatot szokott javasolni, elindítanak egy projektet, amit körbejárnak, és annak kapcsán dolgozzák fel a szakterület legfrissebb szakirodalmát, és végül a tudást összerakva hoznak létre valamilyen produktumot. A hallgatók általában olyan kurzusokat választanak, amelyek közel állnak a saját kutatási területükhöz, és ezekből a csoportfoglalkozásokból kijöhetnek olyan eredmények, publikációk is, amelyek a disszertációnak is részét is képezhetik.

***Van-e szükség szerinted arra, hogy profilt alakítsanak ki maguknak a doktori iskolák? És szerinted Magyarországon ez megvalósult-e?***

Azt nem mondom, hogy profilt kellene kialakítani, de nyilvánvaló, hogy a doktori iskolát alkotó oktatók szakmai háttere meghatározza, hogy milyen kutatási területen tudnak témavezetőként megjelenni. Nálunk alapelv az, hogy minden témavezetőnek legyen egy markáns kutatási területe, amelyen hallgatókat fogad, és legyen olyan kutatási forrása is, amiből a doktori hallgatóinak a munkáját finanszírozni tudja. A tudományos munkához infrastruktúrára és bizonyos dologi kiadásokra van szükség, ezt elsősorban a témavezetőknek kell biztosítani. Mindez nyilvánvalóan meghatározza azt, hogy egy doktori iskola elsősorban mivel foglalkozhat, azonban az lenne az ideális, ha a doktori iskolák azért a neveléstudomány jelentősebb szegmensét le tudnák fedni. Mi legalábbis erre törekszünk.

***A belépéskor ti mennyire vártok el komoly publikációkat?***

Nem hiszem, hogy belépéskor már tudományos teljesítménnyel kellene rendelkezni. Különösen irreális lenne ilyen elvárás a friss diplomásokkal szemben. Nem árt egy jó diploma, amiből látjuk azt, hogy a jelölt tud tanulni, ha akar. Elvárjuk az olyan szintű angol nyelvtudást, amivel a hallgató a képzés kezdetétől részt tud venni az angol nyelvű kommunikációban. Ha van egy külföldi vendégünk, aki a doktori iskolában tart egy előadást, vagy bekapcsolódik a munkába, akkor minden hallgató el tudja mondani angolul, hogy mivel foglalkozik. Már induláskor ki kell választaniuk azokat a kulcsszavakat angolul is, amelyekkel leírják a saját területüket. A harmadik felvételi

követelmény az, hogy legyen dokumentálható nyoma a tudományos érdeklődésnek. Ez sokféle lehet: diákköri dolgozat, sikeres szakdolgozat, publikáció. Ha ez a három komponens megvan, akkor a hallgatót föl vesszük. Peresze mindig vannak, akik az első félévben kiesnek, mert látják azt, hogy nem ez az a szint és nem ez az a terület, amit elképzeltek maguknak.

***Milyen lehetőséget látsz a doktori iskolák kooperálásra?***

Több doktori iskolában voltam már, valamikor régen a debreceniben is tanítottam, az ottani kurzusom eredményeként születtek publikációk is. Tartottam kurzust az ELTE-n is, egyedül Pécs maradt ki. Mindenesetre valamilyen szinten ismerem az összes doktori képzést. Ennek alapján úgy gondolom, hogy a jelenleginél hatékonyabb összefogást lehetne a doktori képzésben kialakítani. Példának tekinteném azt az összefogást, amit Finnországban megvalósítottak a doktori iskolák. Közös nívót, követelményrendszert alakítottak ki, és egymást segítve, egymást inspirálva érik azt el. Nagyon szoros szövetség van a finnországi neveléstudományi doktori iskolák között, majdnem olyan az együttműködés, mint a mi doktori iskolánkban a különböző képzési programok között.

***Esetleg azt jelenti, hogy majdnem olyasmi, mint hogy ha egy nagy, egyetemtől független doktori iskola működne a neveléstudományból?***

Igen, valami ilyesmi, mindenesetre ez a szervezeti keret garantálja a minőséget. Például, nem fordulhat elő, hogy egy képzőhely alacsonyabb követelményt támasszon a másikatnál a több hallgató reményében. Nagyon jónak tartanék valami hasonlót a magyar neveléstudományi doktori iskolákban is. Például, egységesen meg kellene követelni az angol nyelvtudást. Mi nem veszünk fel olyan hallgatót, aki nem tud angolul. Ebben sajnos egyedül vagyunk, így aki nem tud angolul, az megy máshova. Még fontosabb lenne, hogy a kimeneti követelményeket egységesítsük. Előfordult már, hogy olyan hallgatók, akik nem teljesítették a szegedi doktori képzés publikációs követelményeit, végül a nálunk végzett munka alapján másutt szereztek fokozatot. Fontos lenne, hogy minden védés előtt álló hallgatótól egységesen megköveteljünk valamilyen nemzetközi megmérettetést, publikációt vagy konferencia részvételt is.

*(Az interjút Pusztai Gabriella készítette,  
az online beszélgetés időpontja 2011. május 1.,  
helyszíne Debrecen és Szeged volt.)*

## **ALUMNUSAINK MŰHELYÉBŐL**

## FELSŐOKTATÁS ÉS TANÁRKÉPZÉS



## AZ ALFÖLD ÁTALAKULÓ FŐISKOLAI HÁLÓZATA<sup>1</sup>

A 2006/07-es tanév őszi félévében empirikus kutatást folytattam három alföldi város négy felsőoktatási fakultásán. Vizsgálatom célja a felsőoktatás lokális társadalmi és gazdasági hatásainak megismerése volt. Jelen tanulmány a kutatás oktatáspolitikai, szervezetszociológiai és oktatástörténeti eredményeinek szintézise alapján készült.

### *Az áttekintés fogalmi és térbeli keretei*

Tanulmányom az Alföld nagy egyetemi központjain kívüli településeken működő felsőoktatási intézmények problematikájával foglalkozik, melyek a felsőoktatás jelenlegi átalakulása előtt az államszocialista korszakban kialakult főiskolai hálózat jellegzetes elemei voltak. Felsőoktatási intézménynek a felsőfokú alap- (B.Sc.) vagy ennél magasabb szintű képzéseket (is) folytató iskolákat tekintem, nem sorolván e körbe a félfelsőfokú képzéseket (felsőfokú szakképzéseket) nyújtó középiskolákat és felnőttképző intézményeket.

Elemzésem térbeli keretét az Alföld adja, melynek kiválasztását mind a nagytáj oktatástörténeti hagyományai, mind pedig – az ország más területeinél általában kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági helyzete ellenére – viszonylag fejlett felsőoktatási intézményhálózata indokolja. Bár áttekintésem az Alföld területére korlátozódik, megállapításaim a felsőoktatás egész hazai diskurzusa számára relevánsak lehetnek.

A magyar Alföld a Kárpátmedence legnagyobb kiterjedésű tájegysége, melynek területén jelenleg három állam osztozik. Az Alföld elnevezést – gyakorlati szempontoktól vezérelve – a nagytájnak csak a Magyarországhoz tartozó részére alkalmazom. Bár az Alföld hazai része természetföldrajzi szempontból a Dunántúl és Észak-Magyarország egyes tájait is magában foglalja (pl. Mezőföld, Bodroghöz), társadalmi adottságai és településszerkezete alapján ennél szűkebb területre, a hat alföldi megye területére valamint Pest megye déli részére terjed ki (Csatári, 2002).

Tanulmányomban az Alföld megjelölést elsősorban nem földrajzi egységként, hanem inkább különféle történeti, földrajzi, társadalmi, gazdasági és kulturális jellemzők viszonylag homogén halmazának – Beluszky szavával (1992) élve egy sajátos „tünetcsoportnak” – fogom föl. Ennek legfontosabb jellemzői az ország többi részétől eltérő természeti környezet és társadalomfejlődési út, továbbá ezeknek köszönhetően egy viszonylagos elmaradottság, tartós periférikus jelleg kialakulása.

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: *Magyar Pedagógia* 110. évf. 1. szám 73–89. (2010)

Témánk szempontjából az „Alföld-tünetcsoport” legfontosabb eleme a településhálózatban és a városok szerepében megfigyelhető eltérő logika. A nagytáj településhálózatának gerincét olyan kis- és középvárosok alkotják, amelyek általában a városi lét és az iskolázás nagy hagyományával rendelkeznek. A fönti lokális adottságokat egy sajátos várostípus, a mezővárosi fejlődési utat bejárt települések csoportja képviseli a legkarakteresebben. Az e típusra jellemző – részben máig fennmaradt – művelődési, városképi és tudati elemek a nagytáj egész területén, bizonyos mértékben az eltérő fejlődésű településeken is hatást gyakorolnak a felsőoktatás körüli társadalmi környezetre (A. Gergely, 1996).

A mezővárosi fejlődési útra jellemző egy – csírájában már a középkorban meglévő, de az oszmán hódoltság korszakában kibontakozó – „nyugatias elemekkel átszőtt” parasztpolgári fejlődés (Beluszky, 2001. 71. o.). Az alföldi városok fejlődésében – a hódoltsági kor veszteségei és a nyugati fejlődéstől való leszakadás mellett – megfigyelhető az árutermelő gazdálkodás korai kialakulása és a lokális autonómiák erős volta is.

### ***Az Alföld oktatási rendszerének történelmi hagyományai***

#### **A mezővárosi típusú településfejlődés és a református kollégiumok kialakulása**

Az Alföld városhálózatának meghatározó eleme a tanyás mezőváros, mely a XV. századtól kezdve a paraszti polgárosodás jellegzetes színteréül szolgált. Ennek tetőpontja az oszmán fennhatóság másfél évszázada volt, melynek során az elhúzódo háborúskodástól megkímélt alföldi városok paraszti közösségei jelentős önkormányzati, felekezeti és gazdasági autonómiával rendelkeztek, s ennek következtében az árutermelés és a polgárosodás irányába fejlődtek – ellentétben Közép-Európa más területeivel, ahol a jobbágyi kötöttségek újbóli megerősödése erősen gátolta a paraszti polgárosodást (Beluszky, 2001).

A mezővárosi közösségek polgárosodásának szellemi alapja a kálvini reformációnak egy sajátos, paraszti olvasata volt. E közösségek vallásossága – a Weber által leírt nyugateurópai polgársághoz hasonlóan – összhangban állt világi értékeivel, életmódjával és munkakultúrájával (Molnár, 1994). A református parasztpolgári közösségek gazdasági, kulturális és politikai életének szellemi háttérét az egyházuk által fenntartott helyi iskolarendszer biztosította.

A református iskolarendszert kollégiumi típusú intézmények alkották. A kollégiumok eredetileg olyan iskolák voltak, amelyeknek diákjai tanuló-, lakó- és asztalközösségben éltek. A református kollégiumok egyik sajátossága a korosztályok és oktatási szintek egysége volt. A betűvetést gyakorló kisiskolások, a latin-görög műveltséget elsajátító gimnazisták és a – funkciójában a mai felsőoktatásnak megfelelő – akadémiai tagozaton teológiát és filozófiát hallgató nagydiákok egy intézmény keretein belül, egyetlen épületben folytatták tanulmányaikat (Mészáros, 1984).

### Az alföld átalakuló főiskolahálózata

Az Alföld első és legnagyobb kollégiuma, a debreceni iskolaközpont partikulák – vagyis fiókiskolák – kiterjedt hálózatával állt kapcsolatban, amelyeknek rektorai az anyaintézményből érkeztek és annak pedagógiai módszereit alkalmazták. A XVII. századra a legtöbb alföldi város már rendelkezett ilyen, nem teljes vertikumú oktatási intézménnyel, ami jelentős hatást gyakorolt e városok kulturális életére és kapcsolataira (*Rácz*, 1995).

A református iskolák élete szorosan összefonódott a vonzáskörükben lévő gyülekezetekével. A nagy egyházi ünnepek istentiszteletein teológus diákok szolgáltak legátusként, az intézmények fönntartását pedig jórészt a szupplikáció – a termény- és adomány- gyűjtés – intézménye biztosította. Oktatási és nevelési tevékenységük elsődleges célja az volt, hogy őszintén átélte hittel és klasszikus műveltséggel rendelkező egyházi is világi elitet képezzenek ki, amelynek tagjai alkalmasak a református közösségek vezetésére. Ez az iskolarendszer elsősorban a mezővárosok elitjét alkotó gazdaközösségek oktatási szükségleteit elégítette ki, és a fönntartásáról is e parasztpolgári társadalom gondoskodott az egyházon keresztül.

A központilag létrehozott katolikus és állami iskolahálózat illetve az Alföld protestáns iskolái közötti egyik lényegi különbség az, hogy míg előbbieket alapítói az intézmények elsődleges feladatául egy meghatározott tudományos ismeretanyag átadását rendelték, és az oktatás országos hasznát vizionálták, addig a – döntően helyi alapítású – protestáns iskolákkal szemben támasztott elvárások inkább az iskolák közösségi funkciójára, a helyi lakosság oktatási és művelődési igényeinek kielégítésére helyezték a hangsúlyt.

### Település- és intézményfejlődés a XVIII-XIX. században

Az oszmán uralom vége és az Alföldnek a Habsburg Birodalomba való betagozódása a mezővárosok számára gyökeresen új helyzetet teremtett. Egyfelől, a feudális viszonyok visszaállítására irányuló központi kísérlet korlátozta önigazgatásukat, az erőltetett ellenreformáció pedig háttérbe szorította, hierarchizálta és megmerevítette a – mindaddig a helyi autonómiák védelmezőjeként működő – református egyházat (*Márkus*, 1991). Másfelől viszont, a legtöbb mezőváros meg tudta őrizni korábban élvezett autonómiájának valamilyen maradékát, és a háborús évtizedek megrázkódtatását követően folytatódott az anyagi gyarapodásuk is (*Bellon*, 1996). Ennek legfőbb oka az volt, hogy – a magyar mezőgazdasági termékek belső exportját ösztönző birodalmi vámpolitikának köszönhetően – a mezővárosok meg tudták erősíteni kereskedelmi kapcsolataikat hagyományos felvevőpiacuknak egy jelentős részével.

Az alföldi városok protestáns iskolahálózata – beleértve az Alföldre költöző szlovák telepeselek evangélikus líceumait is (Szarvason, Nyíregyházán és Mezöberényben) – a megváltozott körülmények között is a parasztpolgári társadalomszerveződések képletet és az ehhez kapcsolódó értékeket – a kulturális, politikai és gazdasági autonómia hagyományát – képviselte (*Zsilinszky*, 1907).

A XVIII. század elejére a protestáns iskolák nehéz helyzetbe kerültek. A végrehajtó hatalmat gyakorló Helytartótanács fő célja az volt, hogy a protestánsok minél kevesebb intézményben és minél alacsonyabb szinten oktassanak. A protestánsok üldözésének kiemelt térsége az északnyugati országrész volt, így az Alföldön működő iskoláik helyzete valamivel kedvezőbb volt (*Mészáros, 1995*).

A század második felében a felvilágosodás eszméinek hatására előtérbe került az igény, hogy a lakosság minél szélesebb rétegei részesüljenek alapfokú oktatásban. Bár a protestáns intézmények – az 1791-ben elnyert tanügyi autonómiájukra hivatkozva – elzárkóztak a birodalmi szintű oktatási törvények – az első és a második Ratio Educationis – alkalmazásától, a változó társadalmi igényeknek megfelelően mégis követték a kor- szakban uralkodó népiskolázási tendenciákat.

Növekedett a diákok – elsősorban is a kisiskolások – létszáma, valamint bővült és gyakorlatiasabbá vált a tananyag. A kisiskolásokat tanító nagydiákok szerepét fokozatosan átvették a képzett oktatók, a kollégiumi oktatás intézményrendszere pedig ennek megfelelően kiegészült a tanítóképző iskolákkal, melyek a gyakori külföldi tanulmányutaknak köszönhetően a legkorszerűbb pedagógiai eszméket közvetítették (*Pukánszky és Németh, 1999*).

Az egykori partikulák egy része jelentősen kibővült, követve a helyi társadalmak képzési igényeit. A kor elitképzésének helyszínévé váló gimnáziumi képzés elterjedése a XIX. század végére számos alföldi város lakossága számára biztosította, hogy gyermekei a helyi elitpozíció betöltéséhez illő iskolázottsági szintet továbbra is a településükön belül szerezhessék meg.

A XIX. század végére kialakult polgári államrendben a mezővárosok még mindig sajátos színfoltot képeztek a magyarországi települések között. A mezővárosi jelleg korabeli legfőbb ismérve továbbra is a parasztpolgárosodás volt: a mezőgazdasággal foglalkozó népesség széles rétegeinek városiasodó életformája, illetőleg a legnagyobb gazdák és a – többségében a helyi iskolák tanáraiból álló – értelmiség meghatározó szerepe a helyi közéletben. E két csoport sokszor erősen összefonódott, s a maga módján és eszközeivel ugyanazokat az értékeket képviselte.

A fejlett öngazgatási hagyományokkal rendelkező mezővárosok a kiegyezés után országszerte elszaporodó egyesületek, önszerveződő közösségek kitűnő terepéül szolgáltak. Egy empirikus vizsgálat eredményei arról tanúskodnak, hogy az alföldi mezővárosokban a többi országrészhez képest magas volt a társaskörök és kaszinó jellegű szervezetek aránya. A vizsgálat egy további tapasztalata szerint az alföldi mezővárosokban az országos átlagnál jóval elterjedtebbek voltak a nagy létszámú, olykor több ezres tagsággal is rendelkező jótékonyági körök és önszerveződő egyesületek (*Vadász, 1998*).

E civil szerveződések erősen kötődtek az iskolákhoz, elsősorban az őket mozgató, működtető tanári személyiségek révén. A tanároknak magas presztízszük volt a helyi társadalmakban, és a parasztpolgári társadalom más – kevesebb szabadidővel rendelkező – tagjairól levették a tervezés, szervezés terhét. Jellegzetes mezővárosi képlet, hogy a helyi társadalom gerincét alkotó gazdák csekély erőforrásaiknak egy részét a helyi értelmiség által kijelölt célokért áldozták (*Petrás, 2005*).

A helyi részvételnek a polgári társadalmakra jellemző, alulról szerveződő gyakorlata azért lehetett működőképes, mert – nem kis részben a helyben meglévő, kollégiumi szellemiségű iskolarendszernek köszönhetően – a tanárok a helyi gazdákkal azonos társadalmi rétegből származtak, ugyanazokat az értékeket képviselték, hasonlóan látták városukat és hasonlóan képzeltek el annak jövőjét. Ugyanazt az értékvilágot ismerték és képviselték, ezért a tanárok a helyi társadalom felé annak nyelvén és kulturális színvonalán tudták közvetíteni az új eszméket és tudományos eredményeket, fontos innovatív szerepet töltve be ezáltal városukban.

Az iskolák falain belül működő önkéntes szerveződésekben (pl. kórusok, önképző és színjátszó körök) pedig a helyi fiatalok is magukba szívták az önszerveződés, a polgári társas élet levegőjét, s ezzel az útravalóval léptek be a helyi társadalom felnőtt tagjai közé. Egybehangzott e rendszerrel a református kollégiumok hagyományosan erős, szolidaritásra épülő „diákjóléti” rendszere is, amely – tanárokat és diákokat egyaránt „nevelve” a társadalmi felelősségre – közvetve a városok társadalmára is integrálón hatott (Bajkó, 1976).

## ***Az Alföld főiskolahálózatának kialakulása és fejlődése napjainkig***

### **A felsőfokú intézményhálózat kialakulása**

Az Alföld főiskolahálózatának közvetlen előzményei a XIX. század folyamán alapított tanítóképző intézetek és a XX. század első felében létrejött középfokú mezőgazdasági iskolák voltak. Ennek örökségeként a pedagógiai és a mezőgazdasági tudományterület még ma is domináns szerepet tölt be a főiskolák képzési struktúrájában.

Míg a mezőgazdasági iskolák állami intézmények voltak, addig a tanító-képzőket általában a helyi protestáns egyházak tartották fenn, és szervesen illeszkedtek a településük mezővárosi múltjában kialakult oktatási hagyományokhoz. 1948-ban ezeket az iskolákat államosították, s elvették a függetlenségüket biztosító földbirtokaikat, alapítványaikat is. Ezáltal megszűntek az iskolai egyesületek, és a továbbiakban csak korlátozottan érvényesülhetett a nagy tanáregyeniségek városformáló, közösségfejlesztő és innovatív jelenléte. Az uniformizált, internacionalista iskolák elméletben az államszocializmus marxi-lenini-sztálini értékeit képviselték, a gyakorlatban viszont általában értéksemlegesek voltak, és „kivonultak” a nevelésből, a társadalom formálásából.

Az államszocialista rendszer oktatáspolitikájának egyik legfontosabb célja az volt, hogy a gazdaság munkaerőigényének megfelelő képzési struktúrát hozzon létre. Az Alföld vidékies térségeinek esetében ezeket az igényeket a nagyüzemi mezőgazdasági termelés elterjedése és a nők tömeges munkába állása határozta meg. 1949-ben a szarvasi és a kecskeméti tanítóképzőben megkezdtek az óvónők képzését, 1950-ben pedig a különféle agráriskolákból létrehozták a mezőgazdasági technikumok egységes rendszerét.

Egy évtizeddel később felsőfokú szintre emelték a mezőgazdasági szakemberek illetve az óvodai és általános iskolai pedagógusok képzését, miáltal több alföldi kis- és középváros (Baja, Békéscsaba, Hajdúböszörmény, Hódmező-vásárhely, Jászberény, Kecskemét, Mezőtúr, Nyíregyháza, Szarvas, Szolnok és egy ideig Karcag) felsőfokú iskolávárossá vált. Ezzel egyidejűleg – a vidéki ipartelepítéssel párhuzamosan – néhány főiskolai szintű műszaki képzés is létesült.

Az intézményfejlesztési folyamat következő állomásaként az 1970-es évek elején – a duális felsőoktatás elve alapján – főiskolává minősítették a felsőfokú mezőgazdasági technikumokat és tanítóképző intézeteket. Az agráriskolák esetében a főiskolává válás együtt járt az intézményi önállóság elvesztésével, mivel a reform során integrálódtak a nagy agrártudományi egyetemi központok egyikébe (az alföldi karok esetében ez általában a Debreceni Agrártudományi Egyetemet jelentette). A tanítóképző főiskolák ezzel szemben egészen az ezredfordulóig önálló intézményként működtek tovább. 1990-ben az óvónőképző intézetek is főiskolai rangot nyertek (óvóképző főiskolák).

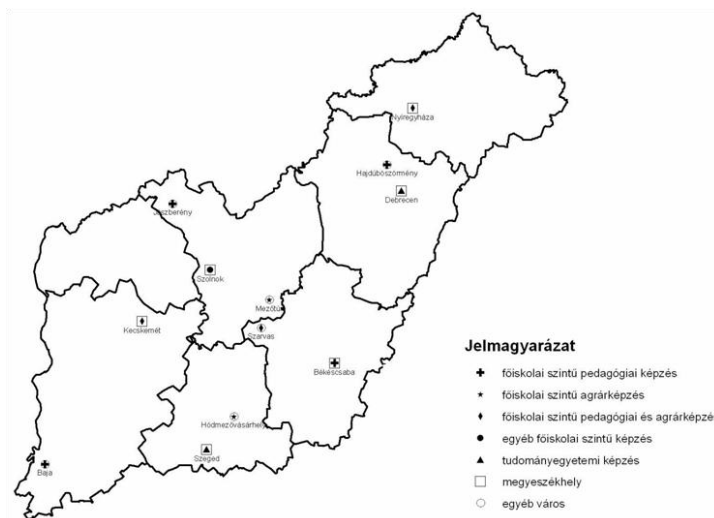
A hetvenes évekre tehető a hazai felsőoktatási rendszer mai presztízviszonyainak kialakulása. *Nemes Nagy* országos, a korabeli felsőoktatás teljes vertikumára kiterjedő elemzése (1980) szerint ekkorra már erős hierarchia volt megfigyelhető az egyes karok között képzésük szintje, szakterülete és helyszíne alapján. Az 1973-as adatok szerint a hallgatók társadalmi háttere és középiskolai tanulmányi eredménye alapján az egyetemek összetétele jóval kedvezőbb volt a főiskoláknál, a regionális összehasonlítás pedig Budapest egyértelmű előnyére mutatott rá a főiskolai szintű képzőhelyekkel szemben.

Az Alföld főiskoláinak hallgatói összetétele általában kedvezőtlenebb volt az országos átlagnál. Ezen belül a legszegényebb családokból az agrárfőiskolák diákjai származtak, a legalacsonyabb végzettségű szülők gyermekei pedig az óvóképzőkbe és szintén az agrárfőiskolákra jártak (*Nemes Nagy*, 1980).

*Nemes Nagy* kutatásának egyik tapasztalata tehát az, hogy alföldi főiskolák az országos felsőoktatási intézményhálózat legalacsonyabb presztízsszű elemei voltak. E helyzet azonban nemcsak negatív következményekkel járt. A kedvezőtlen szociális összetétel és a rosszabb középiskolai eredménnyel bejutott hallgatók magas aránya arra utal, hogy a főiskolák a társadalmi mobilitás és az esélyegyenlőség széles lehetőségeit kínálták. E szerepüket kihangsúlyozza *Forray* és *Kozma* megállapítása (1999), mely szerint az Alföld mint oktatás-ökológiai régió az ország más régióinál egyértelműen fejlettebb és kiegyenlítettebb intézményhálózattal rendelkezik.

A hetvenes évek felsőoktatási intézményhálózatának vizsgálata – az alföldi főiskolák alacsony presztízse mellett – az egyes tájegységek gazdasági szerkezete és a fiatalok iskolaválasztása közötti összefüggésre is rávilágít. Míg az iparosodott térségekből származó hallgatók a műszaki karokon voltak főlülreprezentáltak, addig a mezőgazdasági karokra az agrárjellegű területekről jelentkeztek nagyobb arányban (*Nemes Nagy*, 1980). A – döntően mezőgazdasági jellegű – Alföldi agrárfőiskolái az adott korszakban a lokális társadalom mobilitási esélyeinek lényeges tényezői voltak.

Az államszocialista korszak intézményfejlesztésének mérlege az Alföld számára kedvező. A nagytáj felsőoktatási ellátottsága fejlettebb és kiegyenlítettebb mint a Dunántúlé, ám a főiskolahálózat fontos hiányossága a képzési kínálat szűk spektruma, mely egyfelől az Alföld oktatási hagyományainak, másfelől pedig az államszocializmus idején megvalósított szakfőiskolai modellnek az öröksége (1. ábra).



1. ábra

*Az Alföld felsőoktatási rendszere  
1990-ben*

*(Forrás:  
Saját szerkesztés  
az intézmények  
honlapjai alapján.  
Az adatok térképi  
ábrázolása Farkas  
Jenő munkája.)*

A duális felsőoktatási rendszer lényege az egyetemek és más harmadfokú oktatási intézmények közötti éles különbségtétel (Scott, 1988). A duális rendszer hazánkban megvalósult változata szerint az egyetem alatti szint meghatározó elemei a szakfőiskolák voltak, melyek egy-egy meghatározott ágazat számára képeztek – az egyetemi diplomásoknál alacsonyabb presztízsű – gyakorlati szakembereket.

### Az alföldi főiskolák fejlődése a rendszerváltozás után

A hazai egyetemek és főiskolák számára az 1990-es évek fontos eseménye az volt, hogy a felsőoktatás expanziója a látványos gyorsulás szakaszába lépett. A hallgatók megnövekedett száma illetve a piaci rendszerre áttérő ország új gazdasági és társadalmi szükségletei számos új képzést és képzőhelyet hívtak életre (Kozma, 1998).

Az Alföld főiskolahálózatának szempontjából e folyamat legjellemzőbb megnyilvánulása, hogy új tudományterületek jelentek meg a főiskolák képzési kínálatában. A mezőgazdasági karok a csökkenő presztízsű agrárképzés mellett gazdasági és műszaki képzéseket indítottak, az óvó- és tanítóképző főiskolák pedig a szociális területen bővítették profiljukat, továbbá több egyetem és főiskola is indított kihelyezett képzőhelyet. Az expanziós folyamat nyomán a képzési együttműködések új hálózata kezdett spontán módon kiformalódni a felsőoktatási

intézmények között. Tovább színesítette ezt a képet, hogy 1990-ben Nagykőrösön újra elindult a korábban államosított, majd megszüntetett református tanítóképzés. Az intézményfejlődési folyamat kereteit az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény biztosította, mely az első ilyen jellegű dokumentum a hazai oktatásügy történetében. A törvény fönntartotta a felsőoktatás duális rendszerét, meghatározta a hallgatók és az oktatók jogviszonyát, továbbá szabályozta a felsőoktatási intézmények valamint az országos felsőoktatási testületek (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, Felsőoktatási és Tudományos Tanács) szervezetét és működését.

Az 1990-es évek végének új felsőoktatás-politikai törekvése az intézményi integráció megvalósítása volt. Ennek alapelve az, hogy az egyes térségekben működő képzőhelyek regionális felsőoktatási intézményekbe tömörüljenek, és távoli anyagegyetemeik helyett saját térségük képzőhelyeivel folytassanak szakmai és stratégiai együttműködést (Kozma, 2002; 2. ábra).

## 2. ábra

*Az Alföld felsőoktatási rendszere 2000-ben*

(Forrás: Saját szerkesztés az intézmények honlapjai alapján. Az adatok térképi ábrázolása Farkas Jenő munkája.)



Az integrációs törekvések megvalósításának jellemző alföldi példája a 2000-ben megalakult Tessedik Sámuel Főiskola. E főiskola esetében a központilag kezdeményezett integráció tartalmában is új szervezeti formát hívott életre, és egy valóban szoros együttműködés magjait vetette el. Az intézmény négy karral és egy önálló egészségügyi intézettel kezdte meg működését, és Békés megye főiskoláit valamint a mezővárosi mezőgazdasági fakultást fogta össze.

Az integrációnak vannak negatív elemei. Az érintett térség főiskoláinak képzési profilkja ugyanis – az Alföld egészéhez hasonlóan – szűk vertikumú, így a – lehetőleg minél több tudományterületet lefedő – regionális főiskola elvének ellentmondóan az integrációban részt vevő öt fakultás közül két-két kar képzési profilja (pedagógiai illetve mezőgazdasági képzési terület) lényegében megegyezett. A békéscsa-



bai tanítóképző és a mezőtúri mezőgazdasági kar esetében ez komoly sérelmekhez illetve az utóbbi kar 2006-os kiválásához vezetett.

A gátló tényező ellenére, az integráció első évtizedének során olyan erős kötelek jött létre az egyes karok között, hogy az intézményfejlődés következő fázisában, 2009-ben nem egyenként, hanem különálló Egyetemi Központként csatlakoztak a Szent István Egyetem szervezetéhez. A tíz évvel ezelőtti integráció tartósságának egyik oka, hogy a karok – a regionális főiskola elvének megfelelően – nem valamelyik nagy egyetem részévé váltak, hanem egyenlő partnerként vesznek részt az együttműködésben. A szarvasi karok esetében ehhez hozzájárult még a két főiskola közötti földrajzi közelség is, hiszen a két oktatási épület közvetlenül egymással szemben áll a város főutcájának két oldalán.

### A bolognai folyamat hatása – a főiskolák szemszögéből

Az európai felsőoktatás számára az elmúlt évtized legfontosabb intézményfejlesztési tényezője a bolognai folyamat, mely az Európai Unió válasza a felső-oktatás társadalmi küldetésének neoliberális értelmezéséből fakadó kihívásokra. A kontinens egészét érintő felsőoktatási reformfolyamat manifeszt célja az átlátható, átjárható és – globálisan is – versenyképes Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakítása. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatás globalizációjának aktuális fázisaként értelmezhető, melyben a felsőoktatás új, *glonakális* paradigmájának megfelelően a nemzetállamok, a transznacionális entitások, a globális felsőoktatási erőter szereplői, a piaci szereplők és a globális fogyasztói kör együttesen és egyidejűleg hatást gyakorolnak az egyes intézményekre (lokális szint), az egyes államok felsőoktatási rendszerre (nemzeti szint) valamint a formálódó globális felsőoktatási rendszerre (globális szint) (*Marginson és Rhoades, 2002*).

A bolognai folyamathoz Magyarország hivatalosan 1999-ben, a Bolognai Nyilatkozat aláírásakor csatlakozott, ám a felsőoktatási rendszer átalakításáról szóló törvény csak 2005-ben lépett hatályba. A bolognai folyamat eredeti célkitűzései közül napjainkra lényegében megvalósult az átláthatóság és a minőségbiztosítás, valamint – bár komoly tartalmi ellentmondásokkal – a többszintű képzés és a kreditrendszer. Az ötödik fő célkitűzést képező mobilitás és esélyegyenlőség viszont csak igen csekély mértékben nőtt (*Barakonyi, 2008*).

A reformfolyamat hazai megvalósulása ugyanakkor számos akadályt gördít az Európai Felsőoktatási Térséghez való tényleges csatlakozásunk elé. Míg a többszintű képzés mintájául szolgáló angolszász felsőoktatási rendszerben – s magában a Bolognai Nyilatkozatban is – az alapozó képzés erősen gyakorlati jellegű, a mélyebb elméleti ismereteket pedig a második fokozaton oktatják, addig hazánkban ez a fölosztás – szakmailag érthetetlen módon – a visszájára fordul. Az eredeti logika szerint a néhány éves, gyakorlatias alapképzés után a végzetek szakterületükön már bármilyen középszintű munkakört képesek ellátni, míg a lényegét áttekintő, alkotó tevékenységekre a mesterszintet elvégzett, elméleti tudással is fölvértezett diplomások hivatottak. A hazánkban megvalósult verzió logikája szerint ugyanakkor az

első szint valóságos zsákutca. A túlnyomórészt elméleti képzést kapott végzettek ugyanis gyakorlati ismeretek híján a legtöbb munkahelyen nem képesek azonnal elhelyezkedni, így a rendszer gyakorlatilag rákényszeríti őket a mesterszint elkezdésére vagy egy más irányú szakképzés elvégzésére (*Hrubos, Szentannai és Veroszta*, 2003). Ez az ellentmondás a hazai főiskolák szempontjából különösen kedvezőtlen, hiszen ezek – a szakfőiskolai intézménytípus logikájából fakadóan – éppen a hatékony, gyakorlatorientált alapképzés területén rendelkeznek jó adottságokkal.

A főiskolák szemszögéből a hazai reformfolyamatnak egy további problematikus eleme a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság minőségbiztosítási gyakorlatának egyoldalú volta (*Barakonyi*, 2008). Komoly ellentét feszül a fokozattal rendelkező, teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatók előírt aránya és a főiskolai városok társadalmi környezetének valósága között. Kis- és középvárosi környezetben jóval kisebb a fokozattal rendelkezők aránya mint a nagy egyetemi városokban, így a világszínvonalú akkreditációs követelmények a főiskolákat körülvevő kis- és középvárosi miliőben jórészt teljesíthetetlenek. E körülmény ellentétben áll a főiskolák azon természetes törekvésével, hogy oktatói karuk legalább részben a helyi lakosokból kerüljön ki.

A tudományos előrehaladást szigorúan előíró akkreditációs követelmények egy másik kedvezőtlen hatása az, hogy lassan teljesen elvész a főiskolák életéből az a sajátos helyi szín, amely a tudományos ambíciókat nem tápláló, ám számos szakmai és emberi értékkel rendelkező kis- és középvárosi értelmiségiek, például a gimnáziumi tanárok jelenlétéből következne. Az akkreditációs követelményeknek egy magas színvonalú, nemzetközileg is versenyképes felsőoktatás irányába kell mutatniuk, ám a különleges helyi illetve szakmai sajátosságok figyelmen kívül hagyása, s általában a rendszer rugalmatlansága sokszor maga vezet az áhított minőség és színvonal csökkenéséhez.

A bolognai folyamat hazai megvalósulásának ezen anomáliáinak, és az alföldi felsőoktatás egyes, főntebb ismertetett jellemzőinek (alacsony presztízs, szűk képzési kínálat) következtében a hazai főiskolák a nagy létszámú, széles képzési kínálatot nyújtó egyetemekkel szemben általában jelentős versenyhátránnyal indultak el az EFT-hez való csatlakozás útján.

### ***A főiskolák jövőbeli fejlődésének lehetséges forgatókönyvei***

Az Alföld egykori főiskoláinak helyzetét számos történeti, társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai tényező együttes hatása befolyásolja. *Marginson* és *Rhoades* glonakális paradigmája (2002) alapján értelmezve, ezek között vannak globális (bolognai folyamat, a világgazdaság szereplői, hazánk nemzetközi pozíciója stb.), nemzeti (a bolognai folyamat hazai megvalósulása, más hazai felsőoktatási intézmények pozíciói, központi keretszám-politika stb.) és lokális szintű (intézménytörténeti előzmények, a helyi gazdaság erőssége és szerkezete, a helyi munkaerő képzettsége stb.) adottságok illetve folyamatok is.

A bolognai folyamat kihívásai, a központi finanszírozás fokozatos szűkülése és a hosszú távon, helyben is piacképes képzések kialakításának igénye a főiskolákat arra kényszeríti, hogy újraértelmezzék a felsőoktatási rendszerben betöltött helyüket, s a mindmáig jellemző szakfőiskolai modell helyett valamilyen új szerepet találjanak maguk számára. E késztetést erősítik a jelenlegi hazai demográfiai folyamatok is, amelyek alapján a mennyiségi szemlélet, a jelenleg még általánosan jellemző magas hallgatói létszám középtávon nem fenntartható (*Teperics*, 2006).

A témával foglalkozó szakirodalomnak, valamint négy alföldi fakultás fejlesztési dokumentumainak elemzése alapján a megváltozott társadalmi, gazdasági és politikai környezethez való alkalmazkodásnak négy különböző forgatókönyvét különböztettem meg. Ezen alternatívák a speciális helyi sajátosságok megőrzése illetve kialakítása, az egyetemmé válás, a szakképző intézménnyé válás valamint az intézményi együttműködési hálózatok kialakítása. Az intézmények fejlesztésének e stratégiai irányai a gyakorlatban nem zárják ki egymást, és jellemzően nem tiszta formában érvényesülnek, hanem az egyes fakultások helyi adottságaihoz, lehetőségeihez igazodva számos különféle kombinációjuk jöhet létre.

Az első forgatókönyv célja a képzési kínálat valamely speciális helyi vonásának megőrzése vagy kialakítása – az új felsőoktatási rendszer homogenizáló logikája ellenében. Példa erre a nagykovácsi református tanítóképző kar – mindmáig sikeres – törekvése az egyházi és világi hivatásokat párosító, szakpárban történő oktatás megőrzésére, vagy a szarvasi pedagógiai karon az óvodák és iskolák által igen keresett speciális kiegészítő képzettségek oktatása. A főiskolák ilyen irányú törekvésének komoly akadályát képezi a saját erőforrások hiánya, mely megnehezíti a meglévő profiltól jelentősebb mértékben eltérő új szakok indítását.

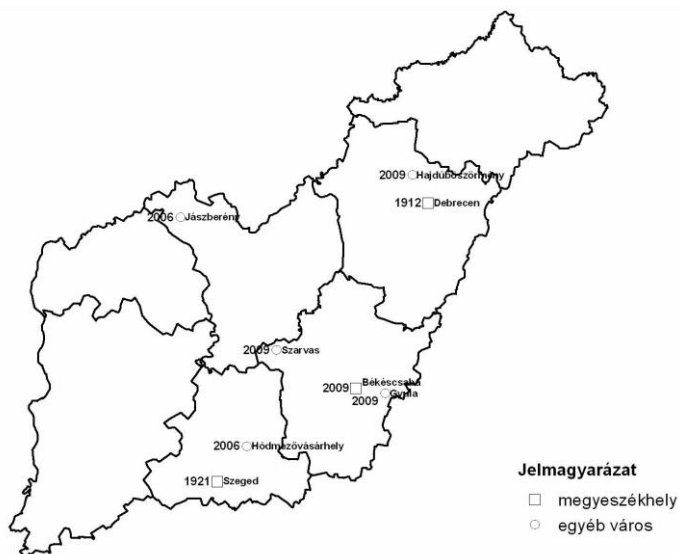
Az egyetemmé válás forgatókönyvének kiindulópontja, hogy a csupán alapszinten oktató fakultások a többszintű felsőoktatás logikája szerint a felsőoktatási piacon jelentős versenyhátrányban vannak az alap- és mesterszakokat egyaránt indító képzőhelyekkel szemben. E probléma lehetséges megoldása a főiskolai és az egyetemi intézménytípus közötti különbség megszüntetése, lényegében a főiskolák „beemelése” az egyetemi hálózatba. Ez történt például 1992-ben Nagy-Britanniában, ahol számos kezdeti kétely után az új rendszer jól vizsgázott, a „rég” és „új” egyetemek közötti szakmai, színvonalbeli különbségek napjainkra kimutathatóan csökkentek (*Ianelli*, 2007).

A 2000-es évtizedben az egyetemmé válási tendenciák erőteljesen megjelentek az Alföld főiskolahálózatában. A felsőoktatási törvény 2006. évi módosítása, valamint a Szent István Egyetem és a Tessedik Sámuel Főiskola integrációja következtében az alföldi főiskolák jelentős része 2009-re egyetemi karrá vált (3. ábra). Feltételezhető, hogy az újonnan egyetemmé vált karok idővel meg fognak felelni a megszerzett rangjukból fakadó minőségi elvárásoknak.

### 3. ábra

*A főiskolai karok egyetemmé válásának folyamata az Alföldön*

(Forrás: Saját szerkesztés az intézmények honlapjai alapján. Az adatok térképi ábrázolása Farkas Jenő munkája.)



A szakképző intézménnyé válás forgatókönyve szintén az alapszinten oktató, szakfőiskolai jellegű intézmények fönntarthatatlanságából indul ki, azonban éppen ellentétes következtetésre jut. Eszerint a főiskolai szintet a különböző felfelsőfokú képzési formákhoz kell közelíteni. A szakképzések és továbbképzések irányában történő elmozdulásra ösztönzően hatnak egyfelől az Európai Unió aktuális oktatáspolitikai törekvései, másfelől pedig az a tény, hogy a szakképzési piac mára a közép-európai térség felsőoktatási rendszereinek meghatározó szektorává vált (Kozma, 2008).

Napjainkra a főiskolák a szakképzési együttműködések sűrű hálózatát építették ki szűkebb és tágabb környezetének középiskolaival. Az intézmények aktuális szakmai és finanszírozási érdekein túl e folyamatban megfigyelhető egy tradicionális, az Alföld oktatási hagyományaiban gyökerező motívum is. A középiskolákba kihelyezett szakképzések révén – a református kollégiumok kora-újkori partikulaépítő tevékenységéhez hasonlóan – számos, korábban felsőoktatási funkcióval nem rendelkező településen lehetővé vált a felfelsőfokú tanulmányok helybeni elvégzése, és az anyaintézmény a mai modellben is lehetőséget kínál a „partikulákban” elvégzett tanulmányok magasabb szintű folytatására.

A főiskoláknak szánt új domináns funkció, a felsőfokú szakképzések szervezése ugyanakkor a hazai társadalmi környezetben bizonyos hátrányokat is rejt magában. Egyfelől valamilyen fokú presztízsvesztést jelent a nagy múltú, komoly szakmai eredményekkel is rendelkező képzőhelyek számára, másfelől pedig e képzési szintnek meglehetősen kedvezőtlen a társadalmi megítélése. A munkaerőpiac szerkezete ellenére tömeges társadalmi érdeklődés csak a mesterszakok iránt mutatkozik, így a szakképzési szerepkör elfogadása esetén fönnáll a veszély, hogy a főiskolák hallgatói létszáma jelentősen megcsappan (Hrubos, 2003).

A főiskolák fejlődésének negyedik foratókönyvét az egymástól távol fekvő, de hasonló profilú intézmények közötti együttműködés jelenti. A legutóbbi évek folyamán, a bolognai folyamat hatására újraéledt az a – kilencvenes évekre jellemző – tendencia, hogy egymástól sokszor földrajzilag távol fekvő intézmények alakítanak ki képzési együttműködést – ellentétben a kormányzat által az ezredforduló körüli években szorgalmazott integrációs folyamat erősen regionális jellegével.

E jelenséghez kötődően új régióközi, sőt esetenként az országhatáron is túlmutató intézményi kapcsolatrendszerek kezdenek kiformálódni a legkülönbébb felsőoktatási intézmények részvételével – a kisvárosi főiskolai karoktól kezdve egészen a patinás külföldi egyetemekig.

A jelenleg formálódó hálózatok több olyan újszerű vonással is rendelkeznek, amelyek korábban nem voltak jellemzőek a hazai főiskolák kapcsolatrendszerére. Az egyik ilyen vonás az, hogy az új típusú hálózatok egyben érdekszövetségekként is működnek. Egy másik újszerű sajátosság az, hogy a hálózatok kiépülésének alapelve a hallgatói mobilitás, nem pedig az intézményfejlődés belső, személytelen logikája. Egy további előremutató vonása e hálózatoknak a nemzetközi kapcsolatok és az angol oktatási nyelv jelentőségének spontán növekedése (*Pusztai és Kozma, 2008*).

A különböző szintű intézmények közötti együttműködések születését az is elősegíti, hogy a jelenlegi hazai oktatáspolitikai körülmények között a főiskolák önálló szakalapítási, profil módosítási lehetőségei meglehetősen korlátozottak. Az egyetemeknek, a főiskoláknak és a középiskoláknak egyaránt érdekében áll, hogy olyan hosszabb távú képzési programot kínáljanak, mely elhelyezi az általuk kiadott bizonyítványt egy egymásra épülő, az átlagosnál könnyebben átjárható rendszerben, s ezáltal kiszámíthatóbbá teszi a végzett hallgatók iskolaválasztását.

Az intézményi együttműködésnek e – kikristályosodni látszó – modellje egy újfajta érdekközösségen alapul, ahol egymástól független – s adott esetben egymástól távol fekvő – intézmények igyekeznek hallgatóik számára járható csatornákat vájni az átjárható felsőoktatási szintek között. A regionális és nemzeti határokat átszelő képzési együttműködéseknek e spontán módon kialakuló hálózata olyan együttműködési modellt jelent, amely a hallgatói karrier és a főiskolák számára egyaránt kedvező, ráadásul talán közelebb áll a bolognai folyamat eredeti, európai logikájához, mint a reform domináns hazai olvasata.

## **Összefoglalás**

Az Alföld egykori főiskolahálózatának jelenlegi helyzetét és jövőbeni fejlődési lehetőségeit kilátásait több globális, országos és helyi körülmény határozza meg: az oktatás és művelődés mezővárosi típusú fejlődési útjának egyes intézményhálózati és tudati elemei, az államszocialista korszakban kialakított szakfőiskolai modell máig érvényesülő dominanciája, a képzési kínálat erős homogenitása, a napjainkra állandósulni látszó finanszírozási nehézségek valamint az európai felsőoktatási reformfolyamat hazai megvalósulásának anomáliái.

Az Alföld főiskolahálózatának történetét, társadalmi környezetét és aktuális problémáit áttekintve a jövőbeli intézményfejlődés négyféle alternatíváját vázoltam föl. E forгатókönyvek elemei a gyakorlatban nem tisztán érvényesülnek, hanem – karonként más és más arányban – keverednek egymással.

Az első forгатókönyv a képzési kínálat valamely speciális helyi vonásának megőrzése vagy kialakítása – az új felsőoktatási rendszer egységesítő gondolatmenete ellenében. E modell csak korlátozottan, néhány megfelelő adottságú és profilú főiskola számára alkalmazható.

Az egyetemmé válás forгатókönyvének lényege a főiskolai intézménytípus „bemelésé” az egyetemi hálózatba. A kilencvenes évek kedvező brit tapasztalatai alapján föltételeztem, hogy az elmúlt néhány év látványos egyetemmé válási tendenciái hosszabb távon az alföldi felsőoktatás szakmai színvonalának emelkedéséhez fognak vezetni.

A szakképző intézménnyé válás forгатókönyve az egyes külföldi országokban elterjedt közösségi főiskolai modellhez közelít. A szakképzési piacon rejlő lehetőségek és a kedvező oktatáspolitikai háttér hatására napjainkra a legtöbb főiskola a szakképzési együttműködések sűrű hálózatát építette ki szűkebb és tágabb környezetének középiskolaival. A felsőfokú szakképzések szervezése ugyanakkor a hazai társadalmi környezetben bizonyos hátrányokat is rejt magában, melyek közül a legfontosabb a szakképzések alacsony presztízse.

A negyedik forгатókönyvet az egymástól távol fekvő, de hasonló profilú felsőoktatási intézmények közötti együttműködés jelenti. Az ilyen irányú intézményfejllesztési és kapcsolatépítési törekvések alapvető célja a hallgatói mobilitás növelése, a nemzetközi kapcsolatok szélesítése valamint az angol oktatási nyelv használatának erősítése. A képzési együttműködéseknek e spontán módon kialakuló hálózata olyan együttműködési modellt jelent, mely szervesen illeszkedik az Európai Felsőoktatási Tér kialakításának aktuális tendenciához.

#### Köszönetnyilvánítás

Köszönet illeti Dr. Pusztai Gabriellát a tanulmány alapjául szolgáló, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Programjában elvégzett PhD kutatásomhoz nyújtott támavezetői segítségéért.

#### IRODALOM

- BAJKÓ MÁTYÁS (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BARAKONYI KÁROLY (2008): *Bologna Hungaricum*. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 48–67.
- BELLON TIBOR (1996): *Az alföldi mezővárosok fejlődésének gazdasági háttere*. *Etnographia*, 107. 1–2. sz. 85–102.
- BELUSZKY PÁL (1992): *Az „Alföld-szindróma” eredete* (vázlat). In: Beluszky Pál: *Vég kiárusítás: társadalomföldrajzi tanulmányok 1959-1992*. 1. kötet. MTA Regionális Kutatások Központja, Budapest-Pécs. 39–59.
- BELUSZKY PÁL (2001): *A Nagyalföld történeti földrajza*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.

- CSATÁRI BÁLINT (2002): *Tézisek az Alföldről*. In: Csatári Bálint és Timár Judit (szerk.): *Területfejlesztés, rend- szerváltás és az Alföld*. MTA Regionális Kutatások Központja, Budapest. 204–212.
- FORRAY R. KATALIN ÉS KOZMA TAMÁS (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká*. Oktatókutató In- tázat, Budapest.
- A. GERGELY ANDRÁS (1996): *Kun etnoregionális kisvárosi sajátosságok?* MTA PTI, Budapest.
- HRUBOS ILDIKÓ (2003): *Napjaink reformja: az európai felsőoktatási térség létrehozása*. *Educatio*, 12. 1. sz. 51–64.
- HRUBOS ILDIKÓ, SZENTANNAI ÁGOTA ÉS VEROSZTA ZSUZSANNA (2003): *A „bolognai folyamat”: az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Oktatókutató Intézet és Új Mandátum, Budapest.
- IANELLI, C. (2007): *Expansion through Diversion in Higher Education: The Case of Scotland’s „New Universities”*. *The 8th Conference of the European Sociological Association*. Glasgow, 2007. szeptember 3–6.
- KOZMA TAMÁS (1998): *Expanzió*. *Educatio*, 7. 1. sz. 5–18.
- KOZMA TAMÁS (2002): *Regionális Egyetem*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (2008): *Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform*. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 287–314.
- MARGINSON, S. ÉS RHOADES, G. (2002): *Beyond National States, Markets, And Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic*. *Higher Education*, 43. 281–309.
- MÁRKUS ISTVÁN (1991): *Az „alföldi út” és elakadása*. In: Márkus István: *Az ismeretlen főszereplő: tanulmányok*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 305–343.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1984): *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15-16. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1995): *Magyar iskolatípusok, 996-1990*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- MOLNÁR ATTILA (1994): *A „protestáns etika” Magyarországon: a puritán erkölcs és hatása*. Ethnica, Debrecen. Nemes Nagy József (1980, szerk.): *A felsőoktatás területi kapcsolatai*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, FPK, Budapest.
- PETRÁS EDE (2005): *Lokalizáció és lokális identitás a globalizáció korában*. *Szociológiai Szemle*, 15. 4. sz. 85–98.
- PUKÁNSZKY BÉLA ÉS NÉMETH ANDRÁS (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PUSZTAI GABRIELLA ÉS KOZMA TAMÁS (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében*. Centre for Higher Education and Development, Debrecen.
- RÁCZ ISTVÁN (1995): *Az ország iskolája: a Debreceni Református Kollégium gazdasági erőforrásai*. Debreceni Református Kollégium, Debrecen.
- TEPERICS KÁROLY (2006): *A Partium régió felsőoktatásának demográfiai háttere*. In: Juhász Erika (szerk.): *Regió és oktatás: a „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 337–344.
- VADÁSZ ISTVÁN (1998): *Két kezdet: az öntevékeny társadalmi szervezetek településenkénti megoszlása az Al- földön a XIX. és a XX. század végén*. In: Novák László (szerk.): *Az Alföld társadalma*. Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, Nagykovács, 643–656.
- ZSILINSZKY MIHÁLY (1907): *A magyar honi protestáns egyház története*. Athenaeum, Budapest.

## ELMÉLET-GYAKORLAT INTEGRÁCIÓ A TANÍTÓKÉPZÉSBEN<sup>1</sup>

*(ahogyan azt a romániai magyar és a magyarországi érintettek látják)*

A pedagógusok szakmai fejlesztésében az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés egyaránt olyan funkciókkal bír, amelyek egyrészt nélkülözhetlenné teszik megjelenésüket a képzési rendszerben, másrészt ennek minőségét is meghatározzák. *„Ami viszont talán nem kívánatos, az a gyakorlati felkészítés és az elméleti képzés nyers és pártos szembeállítása, potenciális elszakítása, az elméleti (mindenekelőtt diszciplináris) felkészítés megkérdőjelezése.”* – Hunyady György (2004, p.35).

Kutatási problémánk a tanítóképzésben folyó elméleti pszichológiai és pedagógiai képzés, valamint a gyakorlati felkészítés integráltsága körül gyűrűzik. Az integráció amolyan „arany középpútként” is felfogható az elméletigényesség és a gyakorlatorientáltság között, és mint ilyen esetben lenni szokott, megtalálása nem egyszerű feladat, azonban a képzés hatékonysága érdekében elengedhetetlen. Jelzik ezt a szakirodalmi referenciák, a vizsgált tanítóképzési rendszerek, szerkezeti felépítésük, a hallgatói, gyakorlatvezetői és oktatói vélemények.

A pedagógusi elméleti tudás-, valamint gyakorlati készség-, jártasság-, és képességrepertoár kongruenciája és összhangja szükséges a hatékony nevelési-tanítási tevékenységhez. Ennek megfelelő alakítása, az integrált szemléletmód érvényesítése a képző intézmények feladata.

Kutatásunk kiindulópontja és alapproblémája, hogy a közelmúltban főiskolai szintre emelt romániai magyar tanítóképzés milyen mértékben képes ennek magva-lósítására. Az értékeléshez, mintegy viszonyítási alapként, magyarországi tanító-képzők strukturális, tartalmi és funkcionális sajátosságait is elemeztük. Megvizsgáltuk, hogy az egyes tanítóképző intézmények az elméletileg megfogalmazott követelmények, a modellek, az optimális elmélet-gyakorlat arányok, az integrálási lehetőségek tárházából mennyit tudnak érvényesíteni, a pedagógusi tudás szolgálatába állítani. Ez meghatározója a képzés minőségének. Nevezetesen azt vizsgáltuk, hogy *az egyes elméletileg megfogalmazott, pedagógusi tudás kialakulásában szerepet játszó intézményi és tartalmi elemek hogyan jelennek meg a gyakorlatban*. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy *országunként milyen jellegű és mértékű eltéréseket tapasztalhatunk*. Ennek érdekében magyarországi és erdélyi magyar tanítóképzőket vizs-

---

<sup>1</sup>Erdeti megjelenés: Barabási Tünde 2007. Elmélet-gyakorlat integráció a tanítóképzésben – ahogyan azt a romániai magyar és a magyarországi érintettek látják In: Pedagógusképzés 2007/3, Budapest, 119-133.



*gálunk*, de az erőteljesebb gyakorlatorientáció hatásainak bemutatása céljából a holland tanítóképzési rendszerre is kitekintünk.

Jelen tanulmányban kutatásunk azon részeredményeit mutatjuk be, amely az érintettek (hallgatók, gyakorlatvezetők, pedagógia, pszichológia szakos oktatók) véleményét tükrözi a képzésben megvalósuló integrálással kapcsolatosan.

A vizsgálati személyek eloszlása országonként és vizsgálati csoportonként tehát a következő:

*Táblázat 1: A vizsgálati személyek ország és helység szerinti eloszlása*

Ország	Helység	Vizsgálati személyek		
		Hallgatók	Ped. és pszi. oktatók	Gyakorlatvezetők
Románia	Székelyudvarhely	34	5	4
	Szatmárnémeti	30	4	4
	Kolozsvár	15	2	1
	Nagyenyed	20	1	1
	Kézdivásárhely	29	3	1
	<b>Összesen:</b>	<b>128</b>	<b>15</b>	<b>11</b>
Magyarország	Debrecen	92	7	23
	Nagykőrös	34	-	-
	Kecskemét	78	6	34
	Sárospatak	22		
	<b>Összesen:</b>	<b>226</b>	<b>13</b>	<b>57</b>
<b>Összesen:</b>		<b>354</b>	<b>28</b>	<b>68</b>

*A hallgatói kérdőívvel* gyűjtött adatok elemzése nyomán azt próbáltuk megragadni, hogy a tanítóképzésben milyen mértékben valósul meg az elméleti képzés (pedagógia- és pszichológiaoktatás) és a gyakorlati felkészítés összhangja az érintettek e csoportjának meglátása szerint.

Elsőként az integrálás szükségességével kapcsolatos véleményeket hasonlítottuk össze a felkészítésben tapasztalt elmélet-gyakorlat összehangoltsággal. Arról is tájékozódunk, hogy elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik egységesítését milyen módon érzékelik. Érdekelt, hogy az elméletiként meghatározott tárgyak sorában melyeket látják a hallgatók felhasználhatóbbnak a gyakorlati tevékenységükben, illetve a szakmai képzés mely résztvevői segítik őket leginkább az integrálásban. Kértük a hallgatókat, hogy nevezzék meg azokat az integrálási módozatokat, amelyeket hatékonynak és megvalósíthatónak látnak. Végül azt igényeltük, hogy egy általunk megadott skálán értékeljék a jelenlegi képzési rendszer által adott felkészültségük mértékét.

Mindezen adatok alapján az alábbi *helyzetkép* rajzolódott ki:

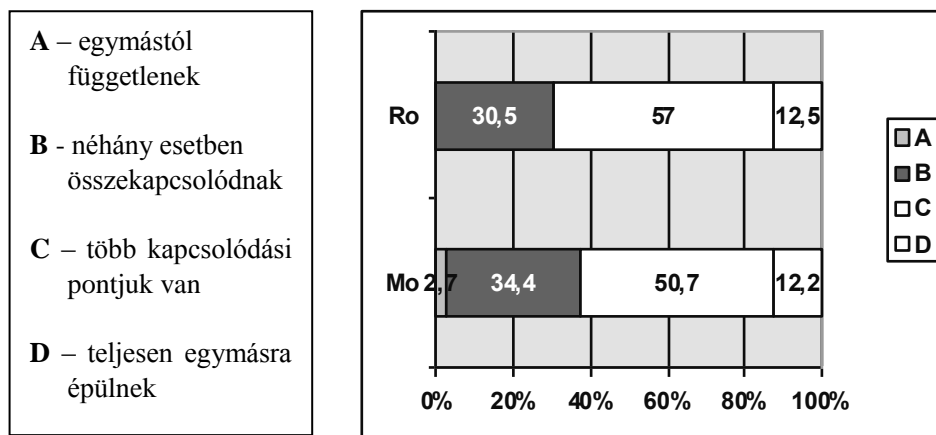
### *Az integrálás szükségessége*

Az empirikus kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a hallgatók tudatában vannak az elmélet-gyakorlat integrálás szükségességének, látják a szakmai kompetencia kialakulásában betöltött fontosságát. A két vizsgált ország hallgatói között nincs szignifikáns különbség ebben a tekintetben. Az integrálás szükségességének indoklásában megfogalmazott érvek tükrözik, hogy a hallgatók értik és látják az integrálás lényegét, és az érvényesülése által hozható minőséget a képzés folyamán.

### *Az integrálás helyzete és gyakorlata*

Az elmélet és gyakorlat teljes egymásra épülését a hallgatóknak jóval kisebb hányada érzékelt saját szakmai felkészülésében, mint ahányan annak szükségességét látják. Annak érzékelése, hogy az elméleti és a gyakorlati képzés nem halad kéz a kézben egyik vizsgált országban sem, egyértelműen kirajzolódik az eredményekből. Azonban a szakirodalomban olvasható ijesztő divergenciáról, arról, hogy az elmélet és gyakorlat önálló életet élne, nem találkoztunk.

*Diagram 1 A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya*



Ezek a jelenségek minden bizonnyal a tanárképzés területén inkább jellemzőek. Az azonban világosan látszik, a „néhány esetben összekapcsolódnak” és a „több kapcsolódási pontjuk van” típusú válaszok gyakoriságából, hogy még sok javítandó van ezen a területen. A két ország vizsgálati személyeinek véleményében nincs lényeges különbség ( $p=0,214$ ) abban a tekintetben, hogy milyennek látják elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik viszonyát.

Az integrálás gyakorlatának vonatkozásában azt találtuk, hogy az elméleti szempontokat egyaránt fontosnak találják a hallgatók hospitáláskor és gyakorlati tanításkor. Ha azonban el kell dönteni, hogy mikor hangsúlyosabbak az elméleti szempontok, akkor a gyakorlati tanítást jelölik meg a hallgatók nagyobb arányban mindkét országban. Ez az eredmény azért is igen furcsa, mivel a hospitálást mindig elméleti előkészítés előzi meg mindkét rendszerben.

A gyakorlati tanítás során leggyakrabban a tanítás előkészítésében érvényesül az integráció: a tartalom feladatosításában, a módszerválasztásban stb. Megközelítőleg azonos arányban látják a hallgatók érvényesülni elméleti ismereteiket az önértékelésben és a különböző pedagógiai helyzetek megoldásában. Az alkalmazás egy másik területe - melyben bár az előzőekhez képest kisebb mértékben ugyan, de szerepet játszanak az elméleti ismeretek - az a gyermekekkel való kapcsolatfelvétel, a kommunikáció.

Az önértékelésben az elméleti ismereteket legnagyobb arányban mint viszonyítási kritériumrendszert említik a hallgatók. Vannak azonban olyan hallgatók is (viszonylag magas arányban – 20%) a magyarországi mintában, akik nem látják fontosnak az elméleti ismereteket az önértékelésben, azzal érvelve, hogy az elmélet és a gyakorlat teljesen másról szólnak.

A hallgatók mindkét országban az óra előkészítésében látják döntéseik elméleti megalapozottságát, valamint a gyakorlatban már tapasztalt helyzetek megoldásában. Ugyancsak mindkét országban alacsony azok aránya, akik nem a tervezett, hanem az azonnali döntések során hasznosítják elméleti ismereteiket (10,2% - Ro; 11,5% - Mo).

### *Az integrálás szereplői*

Mindkét országban látják a hallgatók, hogy a szakmai képzésben az elméleti tárgyak mindenikének sajátos és nélkülözhetetlen szerepe van. Amennyiben azonban rangsorolniuk kell, hogy mely tárgynak tulajdonítanak fontosabb szerepet, akkor az első helyre mindkét országban a tantárgy-pedagógia kerül, a magyarországi mintában magasabb arányban, mint Romániában. A romániai magyar hallgatók ugyanolyan szerepet tulajdonítanak a pedagógiának és pszichológiának, míg a magyar hallgatók válaszaik szerint a pszichológiai ismereteik jobban hasznosíthatóak, mint a pedagógiaiak. Ez a szemléletmód érvényesül egyébként akkor is, amikor a hallgatóknak csak a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat kell rangsorolni az integrálásban betöltött szerepük szerint. A magyarországi hallgatók a fejlődéslelektant, a romániaiak a didaktikát helyezik az első helyre.

Pozitívan értékeljük, hogy az összehangolásban szerepet játszó tárgyak hallgatók által megjelölt tárháza igen differenciált, ami azt jelzi, hogy a elméleti pedagógiai és pszichológiai tárgy oktatásában tetten érhetőek az integrálási törekvések.

Bár az egyes pszichológiai és pedagógiai tárgyak tanítói munkára való felkészítésben betöltött szerepét megfelelően érzékelik a hallgatók, mégis mindkét országban nem ezen tárgyak oktatóinak, hanem a gyakorlatvezetőknek tulajdonítják a legfontosabb szerepet az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok összehango-

lásában. A gyakorlatvezető szerepe feltűnően felértékelődik a magyar minta megítélésben. A romániai magyar hallgatók is fontosnak látják a gyakorlatvezetőt, mint az integrációt segítő személyt, de gyakoriságban csak kevéssel haladja meg a tantárgy-pedagógus szerepét.

Elgondolkodtató, hogy a romániai magyar mintában milyen magas arányban (18,8%) válaszolták a hallgatók, hogy senki sem törekszik a szakmai képzés szereplői közül arra, hogy megkönnyítse az integrációt a hallgatók számára. Ez a magas arány a képzési rendszer adott pontjainak hiányosságaira hívja fel a figyelmet (pl. a csoportos pedagógiai gyakorlat hiánya, az elmélet-gyakorlat arányok, a gyakorlati képzés különböző szereplőinek tulajdonított szerepkörök és feladatok nem megfelelő differenciálása, stb.). A magyarországi mintában ezzel a negatív jelenséggel nem találkozunk.

### ***Az integrálás gyakorlatának optimalizálása***

A hallgatói válaszok mindkét országban jeleznek integrálási törekvéseket és megvalósuló integrálási gyakorlatot. Sok ponton azonban olyan jelzést is találtunk, amelyeknek kapcsán el kell gondolkodnunk az integrálás gyakorlatának teljesebbé és hatékonyabbá tételén.

A hallgatói válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a tanítóképzés jellege még mindkét országban igen elméletigényes. Ez önmagában nem baj, csak akkor, ha nincs egyensúlyban a gyakorlattal. A hallgatók pedig úgy érzékelik, hogy az elmélet-gyakorlat arányok nem kiegyensúlyozottak a képzési rendszerben. Ezt teszik felelőssé azért, hogy az elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik nem épülnek egymásra teljes mértékben. Így nem meglepő, hogy javaslataik által mindkét országban a több gyakorlatot igénylik legnagyobb gyakorisággal. További javaslataikkal azt szorgalmazzák, hogy a gyakorlatorientált szemléletmód érvényesüljön az elméleti ismeretanyagok felépítésében és feldolgozásában egyaránt.

Bár mindkét országban a hallgatók viszonylag magas hányada nem tesz egyáltalán javaslatot, a javaslattevők elképzeléseiből az integrálási lehetőségek igen széles skálája tárul fel. Ezek majd mindegyike, ahogyan azt a 19-es számú diagram is láttatja, valamilyen formában a gyakorlati képzés mennyiségi és minőségi optimalizálását, a méltó arányok megtalálását indítványozza. A javaslatok egy másik nagy csoportja a szakmai képzésben érintettek együttműködésének fokozását várna el.

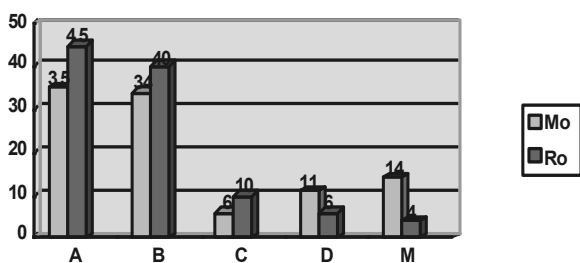


Diagram 2

*Hallgatói javaslatok az elmélet és gyakorlat integrálási lehetőségeire*

- A – Több gyakorlat  
 B – Gyakorlatorientáltabb tárgyak és tanítási szemlélet  
 C – Megalapozottabb önértékelés; elméleti órákon gyakorlatbarát értékelés  
 D – Az elméleti és gyakorlati képzés időbeli párhuzama és összhangja  
 M – Más

A hallgatók gyakorlati tevékenységre való felkészültség-érzése 50% - Ro, 75% - Mo csúcsokkal jelentkezik. A gyakorlati tevékenységre való felkészültség, a szakmai magabiztosság magyarországi eltolódást mutat, az alábbiak szerint:

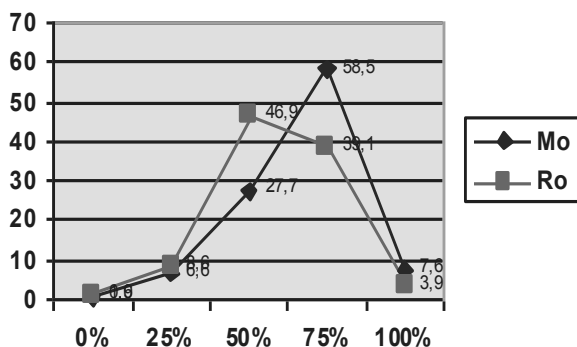


Diagram 3.

*Hallgatók felkészültség-érzése (Románia – Magyarország)*

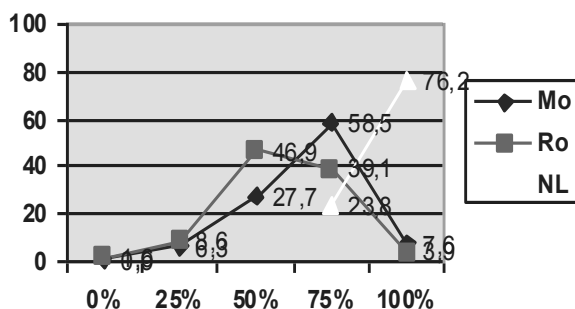
A grafikon azt jelzi, hogy Romániában a legtöbb hallgató 50%-ban érzi magát felkészültnek a pályára. A grafikon íve nagyon hasonló Magyarországon is, de ebben az esetben a 75%-nál csúcsosodik ki. A különbség szignifikáns a két minta között:  $p=0,000$ . Véleményünk szerint ez a magyarországi hangsúlyú szakmai magabiztosság éppen a képzési rendszer időtartamából és az optimálisabb elmélet-gyakorlat arányokból fakad a romániai képzési rendszerrel szemben.

Kontrasztként álljon az alábbi, a hollandiai tanítóképzőben végzett felmérés eredménye – lásd a 4. számú diagramot a következő oldalon (a szerk.). – A hallgatók mindenike 75-100%-an érezte magát felkészültnek a konkrét iskolai tevékenységre. (Ehhez hozzájárul az is, hogy a gyakorlat aránya a képzés ideje alatt 43%)

Ebben minden bizonnyal, a tantervben is tetten érhető, magasabb gyakorlati óraszámoknak is igen fontos szerepe van.

Diagram 4.

*A hallgatók felkészültségérzése  
(Románia – Magyarország –  
Hollandia)*



### **Elméletigényesség – gyakorlatorientáció**

A kutatás eredményeinek feldolgozása alapján azt fogalmazhatjuk meg mindkét ország tanítóképzési rendszerének viszonylatában, hogy **az elméletigényesség meghatározója a szakmai felkészítésnek**. Ez jó. A hallgatói vélemények alapján azonban szükségszerű lenne emellett nagyobb érvényesülési teret engedni a gyakorlatorientációnak.

Bár a legtöbb vizsgált kérdésben a hallgatói vélemények nem különböznek szignifikánsan a két országban, mégis azt mondhatjuk, hogy **a romániai képzési rendszer még inkább elméletközpontú, mint a magyarországi**. Ezt az állításunkat nem csupán a tantervek vizsgálata, a tantárgyak struktúrájának elemzése alapján fogalmazzuk meg, hanem aszerint is, hogy a romániai magyar hallgatók magasabb gyakorisággal szorgalmazzák a több gyakorlat és gyakorlatorientáció szükségességét, míg a magyarországiak sokkal változatosabb integrálási lehetőségeken gondolkodnak el.

Azt reméljük, hogy a felsőoktatás Bologna-folyamat szerinti átrendeződése - a tanítóképzésben jótékony hatással - a gyakorlatorientáció evidensebb érvényesülést fogja hozni. Óvatossá kell azonban lenni, hiszen a társadalmunk teljesítményorientált elvárás-rendszerében természetes, hogy a gyakorlat szerepe felértékelődik, és ez tükröződik a hallgatók véleményében is. Félő viszont, hogy a gyakorlat szerepének túlzott súlykolása által átesünk a ló túlsó oldalára. A jó képzés, véleményünk szerint, egy időben elméletigényes és gyakorlatorientált. Az elmélet-központúságot tehát fel kell váltania egy szakszerűen, gyakorlati felhasználhatósági szempontokat is szem előtt tartó elméletigényességnek, mely megfelelő alapot képez a gyakorlati készségek, jártasságok és képességek kimunkálásához. A tanítói mesterségre igazán hatékonyan csak az ugyanakkor elméletigényes és gyakorlatorientált képzési rendszer képes felkészíteni.

Hunyady György (2004) is azt emeli ki, hogy a jelenlegi pedagógusképzési rendszert szem előtt tartva növelni kell a gyakorlat súlyát és terét. Átgondolandó azonban, hogy ez mi módon történik, hiszen el sem képzelhető rosszabb megoldás, mint „*ha ma nincs kellő gyakorlat a pedagógusképzésben, akkor ennek pótlása holnap az elméleti, különösen a diszciplináris felkészítés rovására megy*”. (Hunyady, 2004, p. 36)

**Összesítve** az *oktatói kérdőívek* adatfeldolgozása nyomán talált eredményeket, körvonalazódott e vizsgálati csoport véleménye az elmélet-gyakorlat integrálás vonatkozásában.

Az integrálás fontosságának megítélése mellett figyelmünket a megvalósítási módzatokra irányítottuk, vizsgálva egyrészt, hogy az oktatók az elméleti oktatásba hogyan építik be a hallgatói tapasztalatokat, illetve alakítják gyakorlati tudását is, másrészt, hogy milyen mértékben és hogyan valósítják meg az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának, hasznosításának nyomon követését. Célunk volt azt is feltárni, hogy saját tantárgyuk szerepét hogyan ítélik meg az integrálásban, illetve mely tárgynak tulajdonítják a legnagyobb fontosságot az összehangolásban. A romániai pedagógia és pszichológia szakos oktatók gyakorlatvezetői funkciójából kiindulva – mintegy ennek a ténynek előnyét, illetve eredményességét is feltárandó – az integrálás szempontjából legalkalmasabb gyakorlatvezető megjelölését is kértük. Egy utolsó kérdéskörben az együttműködést, ennek fontosságát és módzatait leltároztuk fel.

Az oktatói válaszok a következő helyzetkép kialakulását eredményezték:

### ***Az integrálás szükségessége és helyzete***

Statisztikailag szignifikáns különbség nélkül mindkét ország oktatóinak többsége mindig fontosnak találja az integrálást, kisebb hányaduk az integrálás gyakori megjelenésének szükségessége mellett döntött. Az oktatók ilyen jellegű hozzáállása alapvetően pozitívan befolyásolhatja az integrálás helyzetét.

A gyakorlati megvalósulás megítélésében azonban már országonként jóval körvonalazottabb különbségekkel találkozunk. Az oktatói válaszok azt jelzik, hogy a magyarországi hallgatók, felkészülésük során hatékonyabb összehangolás hasznélvezői lehetnek, és ez elsősorban elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik gyakori összehangolásában nyilvánul meg. Elgondolkodtató, hogy a romániai oktatók 15%-a úgy gondolja, e kapcsolatteremtés az elmélet és gyakorlat között csak ritkán, vagy egyáltalán nem sikerül a hallgatóknak.

### ***Az integrálás gyakorlata***

Az integrálási törekvések megnyilvánulását egyrészt az elméleti órákon történő gyakorlati tapasztalatok értékesítésének módzatai formájában vizsgáltuk. Mindkét országban változatos integrálási módzatokkal találkozunk, amelyek a példákra utalástól illetve a példák igénylésétől a gyakorlati tapasztalatokra épülő dolgozatókig terjed. Figyelemre méltó, hogy az igényesebb technikai felszereltséget szükségessé tevő megoldásokat inkább mellőzik a romániai oktatók. Az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosításának nyomon követése már jóval eltérőbb formákban valósul meg, és sokkal kevesebb azonos módzattal találkozunk a két országban. Megemlítendő az is, hogy míg az integrálás előző formában történő megvalósulását minden

oktató feladatának tekinti, addig Romániában (20%) és Magyarországon (15%) egyaránt találtunk olyan vizsgálati személyeket, akik ezt a nyomon követést nem tekintik feladatuknak.

### *Az integrálás szereplői*

Azt elemezve, hogy ki és mi biztosíthatja leginkább az integrálás optimális jellegét, illetve az oktatók hogyan ítélik meg az általuk tanított tárgyak szerepét, a következőket találtuk:

A vizsgálati személyek mindkét országban azt emelik ki, hogy a neveléstudomány, pszichológia és tantárgy-pedagógia mindenike jól meghatározott, sajátos funkciót tölt be az integrálásban.

Leszűkítve a kört a pedagógiai és pszichológiai tárgyakra, az oktatók nagy többsége olyan alapozó tárgyak gyakorlatot befolyásoló hatását emelték ki, mint didaktika és fejlődéslélektan (Ro.), illetve didaktika és nevelésméлет (Mo.). Kis mértékben ugyan, de a magyarországi mintában megjelennek olyan gyakorlatorientáltabb tárgyak is, mint pedagógiai esetmegbeszélés és önismeret.

A legalkalmasabb gyakorlatvezető személyének megítélésében szignifikáns különbség tapasztalható a két országban. Figyelemre méltó, hogy az adott oktatási rendszerek gyakorlata milyen erőteljesen meghatározza az oktatók nézőpontját. Romániában a pedagógia és pszichológia szakos oktatók önmagukat látják az elmélet-gyakorlat integrálásának szempontjából legalkalmasabbaknak, míg a magyarországi vizsgálati személyek a tanítók gyakorlatvezetői tevékenységének előnyeit emelik ki.

Az elmélet-gyakorlat integrálásának megvalósulásában az érintettek közötti együttműködés elengedhetetlen a romániai vizsgálati személyek mindenike, a magyarországiak nagy többsége szerint. Ez az eredmény is szignifikáns eltérést jelent statisztikailag. Az együttműködés szükségessége melletti érvelés azt emeli ki, hogy az érintettek mindenike más szempontból világítja meg a kérdést, így az integrált szemléletmód kialakítása nélkülözhetlenné teszi a kooperációt. Ennek módzatai változatosak, de országonként magukon viselik az oktatók által ellátandó feladatok jellegzetességeit. Ennek megfelelően a romániai oktatóknak, akik gyakorlatvezetők is egyben, sokkal gyakoribb alkalma nyílik az együttműködésre, mint a magyarországiaknak, akik esetenként a képzési időszak első felében a hospitálási gyakorlatok szakmai irányításában vesznek részt.

Érzékelhető, hogy az érintettek e csoportja érzékeli az integrálásban betöltött saját szerepét, fellelhetőek munkájában az integrálási törekvések. Bár a két ország között vannak lényeges eltérések is egyes kérdések megítélésében, az nem vitatható, hogy mindkét képzési rendszerben vannak még az integrálás szempontjából optimalizálásra váró elemek. Amint az várható volt, a fiatal romániai tanítóképzés oktatói több tennivaló szükségességét érzik, és számosabb jobbításra szoruló képzési elemet fedeznek fel, amint azt a hallgatók integrált szemléletmódjának megítélése sugallja.



A gyakorlatvezetői kérdőívvel gyűjtött adatok feldolgozása alapján, kirajzolódott a tanítók szakmai képzésében érintettek e csoportjának véleménye az elmélet – gyakorlat integrációval kapcsolatosan. Ezen kérdőívek által megpróbáltuk megragadni, hogy a romániai és magyarországi tanítóképzésben részt vevő gyakorlatvezetők hogyan viszonyulnak az integrálás szükségességének kérdéséhez, illetve milyen mértékben látják ezt objektíválódni a hallgatók felkészültségében. Ezen túlmenően vizsgáltuk azokat az integrálási „praktikákat”, amelyeket a gyakorlatvezetők alkalmaznak a képzés megfelelő minőségének biztosítása érdekében. Ugyanakkor az integrálásban közvetlenül érintettek szerepeinek feltárása is célunk volt, mely által rávilágíthattunk, hogy maguk a gyakorlatvezetők milyen részt és szerepet vállalnak ebben a folyamatban. Ezen adatok alapján a következő helyzetkép rajzolódott ki:

### *Az integrálás szükségessége és helyzete*

Empirikus kutatásunk alapján nyert eredményeink azt jelzik, hogy a hallgatókhoz hasonlóan a gyakorlatvezetők is igen fontosnak, szükségesnek, sőt elengedhetetlennek látják az integrálás megvalósulását a képzés e két fő területe között. Az indoklások is arra utalnak, hogy a gyakorlat irányítói tudatosítják azt a többletet, amelyet a képzés e minőségi paramétere a hallgatók felkészülésében nyújthat. Azt tapasztaltuk, hogy statisztikailag nem beszélhetünk különbségről a két vizsgált ország vonatkozásában sem.

Az integrálás aktuális helyzetének megítélésében a gyakorlatvezetők véleménye nem országonként, hanem az egyes vizsgált országokon belül fele-fele arányban oszlik meg a „ritkán” és a „gyakran” típusú válaszok között, ami azt jelzi, hogy korántsem beszélhetünk a hallgatók tapasztalatainak és elméleti ismereteinek egymásra épüléséről, és még sok a tennivaló az integrálás optimalizálásának vonatkozásában. Biztató jelként értékeljük azonban, hogy az érintettek fele úgy látja, több kapcsolódási pontja is van az elméleti és gyakorlati felkészülésnek.

### *Az integrálás gyakorlata*

A képzés összehangoltttá tételének vonatkozásában alapvetően azt vizsgáltuk, hogy a gyakorlatvezetők saját irányító szerepükben milyen mértékben alkalmazzák az integrálási technikákat és milyen irányúan.

*Az elméleti ismeretek gyakorlaton való értékesítése* a legnépszerűbb integrálási forma mindkét országban. E tekintetben a vizsgálati személyek, (bár létezik különbség a két ország között, amit már a fentiekben elemeztünk) nem csupán a szükségességet emelik ki, hanem azt is, hogy milyen mértékben és mi módon valósítják ezt meg tevékenységük folyamán. A „legnépszerűbb” módozatok: a tanítási óra előkészítése és elemzése, valamint a megfigyelési szempontok megjelölése.

***A tapasztalatok értékesítésének nyomon követését***, tehát a gyakorlat elméleti ismeretrendszerbe való integrálását közel sem tekintik ilyen egyértelműen feladatuknak a gyakorlat irányítói. Többen meg is fogalmazták, hogy „ez nem az én feladatom”. Az is figyelemre méltó eredmény, hogy a romániai vizsgálati személyek közül lényegesen többen vállalják fel ezt a feladatot, mint a magyarországiak. Az országok közötti különbség véleményünk szerint elsődlegesen a gyakorlatvezető funkciójának különbözőségéből adódik. Természetes ezek után, hogy a megjelölt megvalósítási módozatok is szegényesebbek ezen a területen. A leggyakoribb a tanítási terv ellenőrzése és elemzése.

***A hospitálás elméleti előkészítését***, mint integrálási formát szintén igen fontosnak tekintik a vizsgálati személyek. Mindkét országban egyöntetű „igen” véleménnyel találkozunk. A megvalósítás módozatainak megjelölése kapcsán ebben az esetben is felmerül az a jelenség, hogy a gyakorlatvezető elhárítja a megvalósítás felelősségét, azzal érvelve, hogy ez a főiskolai oktató feladata (Mo). A leggyakoribb megvalósítási formák a megfigyelési szempontok megjelölése és a célok ismertetése.

***Az óraelemzés elméleti szempontjai*** hasonlóan fontosnak ítélik a gyakorlatvezetők. Az előző esethez hasonlóan itt is azzal a jelenséggel találkozunk, hogy a minta 100%-ban egyértelműen a szükségesség mellett érvel. Az indoklások sok tekintetben azonosak az integrálás szükségességének magyarázatával, és azt jelzik, hogy a gyakorlatvezetők valóban gondot fordítanak erre a jelenségre az elemzés során, ami az integrálás megvalósulásának, a megfelelően reflektív magatartás alakításának alappillére lehet.

### ***Az integrálás szereplői***

Ebben a kérdéskörben egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a leghatékonyabb integrálás szempontjából ki lenne a legmegfelelőbb gyakorlatvezető, majd, hogy a hallgatót ki segítheti leginkább elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában. Mindkét kérdés megítélésében számottevő különbség van a két ország vizsgálati személyeinek véleménye között. Az első kérdéssel kapcsolatosan azt találtuk, hogy a gyakorlatvezető személyével kapcsolatos álláspontot nagymértékben meghatározza a jelenleg érvényben levő gyakorlat. Ennek megfelelően Magyarországon az osztálytanítót (95%), Romániában a pedagógia szakos oktatót (82%) jelölik meg a gyakorlat irányítására legalkalmasabb személyként.

A segítségnyújtás megítélésében - az adatok az országok közötti különbségek ellenére - azt mutatják, hogy a gyakorlatvezetők érzik saját felelősségüket a hallgatók elmélet-gyakorlat integrációjának megvalósításában.

A kérdőíves felmérés által célunk volt az is, az érintettek problémakörrel kapcsolatos véleményének megismerésén túlmenően, hogy összehasonlítva a nyert adatokat, kimutathassuk azokat a hasonlóságokat és különbségeket, amelyek a három vizsgálati csoport álláspontja között léteznek. Az összehasonlítást minden kérdés esetében megtettük *országokként*, majd csupán a *vizsgálati csoportok* szem előtt tartásával is.

Mindhárom vizsgálati csoportban, mint láttuk, az egyik kulcskérdésként az elmélet-gyakorlat *integráció fontosságának megítélése* állt. Összességében azt találtuk, hogy nincs szignifikáns különbség az egyes vizsgálati csoportok véleménye között ( $p=0,493$ ), mindannyian lényegesnek tartják az integrációt. Megjegyzendő, hogy a romániai minta esetében az érintettek véleménye jóval inkább közeledik egymáshoz ( $p=0,861$ ), mint a magyarországi vizsgálati személyek esetében ( $p=0,410$ ).

Szignifikáns eltérést tapasztalatunk azonban a hallgatók *elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélésében* mindkét országban (Romániában  $p=0,014$ , Magyarországon  $p=0,051$ -es érték mellett). A magyarországi mintában a hallgatói és a gyakorlatvezetői vélemények inkább hasonlítanak, és ettől térnek nagyon el az oktatói vélemények. Az oktatók nagy többsége jobbnak ítéli ezt a viszonyt, sokkal nagyobb hányaduk válaszolja, hogy a hallgatók képesek az integrációra (23%), míg a gyakorlatvezetőknek csak 2%-a vagy a hallgatóknak 12%-a. Ezzel ellentétben, Romániában a hallgatók bizakodóbbak felkészültségük integrált jellege tekintetében, hiszen 12,5%-uk szerint elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik teljesen egymásra épülnek, míg ezt az oktatóknak csupán 7%-a, a gyakorlatvezetők közül pedig senki sem látja így.

Szintén szignifikáns eltérést találtunk az oktatók és a gyakorlatvezetők között a *legalkalmasabb gyakorlatvezető személyének megítélésében*. Ez a lényeges különbség azonban csak az összesített adatok rendjén jelenik meg, tehát a vélemények különbözősége országonkénti vonatkozásban tapasztalható,  $p=0,001$ -es érték mellett. Míg a romániai vizsgálati személyek nagy többsége a jelenleg érvényben levő gyakorlatnak megfelelően pedagógia- vagy pszichológiaoktatót lát alkalmasnak e funkció betöltésére, addig Magyarországon hatékonyabbnak találják az osztálytanító gyakorlatirányítói tevékenységét. Az egyes országokon belül a kérdés megítélésében nem fedezhető fel érdemi különbség: Románia -  $p=0,240$ ; Magyarország -  $p=0,541$ .

Annak vonatkozásában, hogy a hallgatót *ki segíti leginkább elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában*, az összesített adatok alapján ugyancsak szignifikáns az eltérés a hallgatók és a gyakorlatvezetők véleménye között ( $p=0,000$ ). Míg a hallgatók úgy ítélik meg, hogy a legnagyobb segítséget számukra a gyakorlatvezető nyújtja, addig a gyakorlatvezetők a tanítók segítő szerepét emelik ki. Az egyes országokon belül elemezve a kérdést csak a magyarországi mintában találtuk ezt az erősen szignifikáns különbséget ( $p=0,000$ ). Alapvetően ez a különbség csak látszólagos, hiszen a magyarországi tanítóképzésben a tanítói és gyakorlatvezetői szerepek többnyire egybeesnek. Romániában is szignifikáns ez az eltérés ( $p=0,030$ ). Míg a hallgatók megközelítőleg azonos arányban ítélik fontosnak a tantárgy-pedagógus és a gyakorlatvezető segítő szerepét, addig a gyakorlatvezetők saját segítő tevékenységüket helyezik előtérbe. A magyarországi mintában tehát, az eltérés abból adódik, hogy a kérdőívben külön választható volt a gyakorlatvezetői és az osztálytanítói kategória (amit a romániai tanítóképzési szerkezet és gyakorlat tett szükségessé) de valójában, mint láttuk, Magyarországon a tanító legtöbb esetben gyakorlatvezetői funkciót is betölt. Eképp értelmezve, egyértelmű, hogy Magyarországon mindkét vizsgálati csoport a gyakorlatve-

zetők szerepét tartja a leghangsúlyosabbnak integrációban, Romániában ez megoszlik a tantárgy-pedagógus és a gyakorlatvezető között.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy *a hallgatók és gyakorlatvezetők az elméletnek eltérő fontosságát tulajdonítanak a próbatanítások folyamán*. Az két ország összesített adatai alapján ez az eltérés statisztikailag szignifikáns,  $p=0,000$  érték mellett. Míg a gyakorlat irányítói mindkét országban egyöntetűen az elméleti ismeretek szerepét hangsúlyozzák a próbatanításokon, a hallgatóknak 16,3%-a (Romániában), illetve 20,3%-a (Magyarországon) nélkülözhetőnek tartja ezeket. Ezek az adatok a vizsgálati csoportok között szignifikáns különbségekhez csak a magyarországi mintában vezettek ( $p=0,000$ ) (Románia:  $p=0,288$ ).

Az egyes tárgyak integrált szemléletmód-alakítási szerepének megítélését hallgatóktól és oktatóktól egyaránt kértük, de alapvető különbségeket a vizsgálati csoportok között, országon belül nem tapasztaltunk: Románia –  $p=0,216$ ; Magyarország –  $p=0,154$ . Bár a nullához közelítő értékek jelzik a különbségek meglétét, statisztikailag elemezve, ezek elenyészők. Az összesített adatok feldolgozása nyomán azonban szignifikáns eltérést találtunk a két vizsgálati csoport véleménye között ( $p=0,043$ ), ami azt jelzi, hogy a különbség az egyes országok adatai között keresendő. Ez első sorban abból adódik, hogy míg az oktatók nagy többsége a pedagógia, pszichológia és tantárgy-pedagógia integráló szerepét egyidejűleg tartja fontosnak, addig a hallgatók közül többen ezek valamelyikét emelik ki.

Az integrált szemléletmód-alakítási szerep megítélését a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakra szűkítve mindkét országban lényeges eltéréseket tapasztaltunk a hallgatói és oktatói válaszok között: Románia –  $p=0,037$ ; Magyarország –  $p=0,000$ . Ugyancsak szignifikáns a különbség az összesített adatbázis alapján is ( $p=0,001$ ). Azt találtuk, hogy míg az oktatók nem fordítanak figyelmet az alapozó tárgyak (általános pedagógia, általános lélektan) integráló szerepére egyik országban sem, addig a hallgatók a didaktika, fejlődéslelektan és nevelésméлет mellett ezeknek is fontosságot tulajdonítanak az összehangolásban. Magyarországi adatsorban az is érdekes, hogy míg az oktatók azonos figyelmet fordítanak a didaktika és nevelésméлет integráló szerepére és kevesebbet a fejlődéslelektanra, addig a hallgatók, a didaktika mellett a fejlődéslelektant részesítik előnyben, a nevelésméлет rovására.

A hallgatói, oktatói és gyakorlatvezetői kérdőívek feldolgozása, ezek eredményeinek számbavétele alapján körvonalazódtak egyrészt az integrálás kérdéskörével kapcsolatos vélemények az érintettek szemszögéből, másrészt belátást nyerhettünk azokba az integrálási „praktikákba”, amelyek a két ország tanítóképzési rendszerében jórészt érvényesülnek, jellemzik a szakmai felkészítés gyakorlatát, és meghatározzák ennek hatékonyságát.

A probléma összehasonlító jellegű vizsgálatára, nemzetközi kontextusban való elemzésre azért kerülhetett sor, mert úgy gondoltuk, hogy hasonló jellegű problémák megoldásának kerete meghaladhatja a nemzeti szintet, és ily módon kitágulnak a problémamegoldás esélyei is. Különösen aktuálisnak találjuk a határokon átvívelő vizsgálatokat napjainkban, amikor egyre erőteljesebb törekvésként jelenik meg az európai oktatási térben a felsőoktatási képzési rendszerek formai és tartalmi harmo-

nizálása. Jelen tanulmányban az összehasonlítás célja nem az egyetlen legjobb megoldás keresése volt, hanem a sokszínű gyakorlatból a jó gyakorlat felismerése, elterjesztése, az egymástól tanulás képességének erősítése.

Vizsgálati eredményeink alapján megfogalmazhatjuk, hogy az integrálás hatékony megvalósulása érdekében még igen sok tennivaló látszik mindkét országban. A szakirodalmi tájékozódás, a vizsgálat eredményeinek feldolgozása és a következtetések megfogalmazása során gyakran felmerült az a kérdés és egyben kétely, hogy a gyakorlat formai, tartalmi, időtartami vonatkozásaira való odafigyelés hangsúlyozása nem vezetett-e az „átestünk a ló túloldalára” - jelenséghez, és ily módon, nem utópisztikus elvárás-e az elmélet és gyakorlat integrálása a pedagógusképzésben.

A gyakorlat szerepének olykor eltúlzott hangsúlyozása a szakmai felkészítésben elsősorban annak következménye, hogy napjainkban az élet bármely területén a pragmatikus szempontok kerülnek előtérbe. Ennek ellenére fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az egyoldalú gyakorlatorientáltság csak rövid távon vezethet eredményességhez. A kompetencia alakulását csakis az elméletigényesség és gyakorlatorientáció együttes érvényesülése, integrált szemléletmódba való ötvöződése szolgálhatja. Mindemellett azonban az integráció megvalósulása nem öncél. Általa válhat tudatossá a leendő tanító munkája, alakulhat ki reflektív, nyitott, az új kutatási eredmények, alternatív irányzatok értékelésére képes, a gyermek fejlesztését valóban hatékonyan megvalósítani tudó tanító.

#### IRODALOM

- HUNYADY, GYÖRGY (2004): *A lefelé menő spirál víziója*. In *Pedagógusképzés*, 2004/1, pp. 31-40.
- FALUS, IVÁN – OLLÉ, JÁNOS (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.

## A HALLGATÓI IDŐFELHASZNÁLÁS KÜLÖNBSEGEI AZ ÉRTÉKREND ÉS A VALLÁSOSSÁG TÜKRÉBEN<sup>1</sup>

Az időfelhasználás órákban-percekben mérhető eltéréseit a szociológiában az empirikus kutatások a legtöbb esetben „kemény” szocio-kulturális változók szűrőjén keresztül vizsgálják (pl. településtípus, iskolai végzettség, nem) – ez a tendencia jellemző pl. a magyarországi időmérleg vizsgálatokra is. Az idő felhasználásának ez a kutatási technikája mindenképpen indokolt, hiszen a nemek közötti differenciák, a településtípusonként megfogható egyenlőtlenségek vagy az iskolai végzettség típusa számos érdekes összefüggést rajzol ki az egyes társadalmi rétegek mindennapjait vizsgálva. Ugyanakkor az életmódot alakító tényezők rendszere rendkívül összetett, és a legfontosabb, az időfelhasználást formáló változók között az értékszociológia segítségével megragadható kulturális alapelvek is megtalálhatóak. Az értékek kiemelt szerepét az életmód – és így az időhöz való viszony – sajátos jegyeinek kiformálódásában megragadják a különböző életmód-szociológiai elméletek is, az empirikus kutatások világában azonban mindez csak kevésbé szűrődik át. Jelen tanulmány célja, hogy az értékek világát empirikusan is bevonja az időfelhasználást magyarázó változók körébe, és feltárja, hogy két, a hallgatói populációban leválasztott almintá esetében (puritán- és szabadidő-orientált életstílus) milyen értékrendbeli eltérések mutathatók ki az egyes hallgatói csoportok vizsgálatakor. Írásunk első részében ugyanakkor kísérletet kell tennünk arra, hogy összefoglaljuk az idő szociológiájának az értékek világával alkotott metszetét – ezáltal pedig megpróbáljuk feltárni a két terület igen összetett kapcsolatrendszerét, amelybe empirikus elemzésünket is beágyazzuk, valamint indokoltá tehetjük az értékpreferenciák egyes elemeinek kiemelt vizsgálatát (pl. a vallásosság dimenziója).

### *Az időhöz való viszony értékszociológiai olvasata*

Az időhöz való viszony, éppen úgy, mint az életmód kategóriája túlmutat a tárgyi környezet, az anyagi dimenzió, valamint a legfontosabb szocio-kulturális változók általi meghatározottságon. Az életmódot Losonczy szerint a következő tényezők alakítják: a környezeti feltételek és adottságok, a szokás- és a normarendszer, amely a különböző intenzitással nehezedhet az egyénre, a kulturális minták, valamint az

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Differences in Students' Time Usage in the Light of Value Scales and Religiosity In: Pusztai G (szerk.): Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: CHERD-H 2010. pp. 271-298

egyes emberek személyiségstruktúrája (Losonczy 1977). Az ezen tényezők hatására kiformalódó életmódbeli-jegyek így egészen eltérő rajzolatokat produkálnak, ugyanakkor a makrostrukturális hatások hasonló vonásokat eredményeznek az egyes társadalmi csoportokon és kultúrkörökön belül. A Bourdieu által használt habitus-fogalom, amely a tevékenységek választása mögött meghúzódó attitűdökre vonatkozik, szintén összefügghet az idő szociológiai jellegű kutatásával, és rámutat az értékpreferenciák fontosságára.

A kulturális szakszociológiák – és ezen belül talán leginkább az értékszociológia – tehát fontos támpontokat képesek nyújtani annak a kutatásában, ahogyan pl. az egyének életritmusukat vagy tevékenységi köreiket megszervezik, valamint kultúrák közti összehasonlítások kapcsán is érinthetik az idő dimenzióját.<sup>2</sup> Az egyes társadalmakban preferált értékek a durkheimi kollektív tudat részét képezik, és hatásukat nem csupán a szoros közösségi integráció segítségével fejtik ki, hanem interiorizáció révén az egyéni döntéseket és a megvalósuló cselekvéseket is áthatják. Az értékek átalakulása az időhöz való viszony jellegzetességeire is rányomja a bélyegét (vö: Weber 1982).

Az életmód kategóriájának vizsgálatakor – különösen, ha a háttérben meghúzódó magyarázó változók rendszerét kutatjuk - kiemelkedő jelentőséggel bírnak a Riesman által megalkotott kategóriák. A tradícióktól, a belülről, illetve a kívülről irányított embertípusok – eltérő időfelfogással, tevékenységi körökkel, autonómiákkal és értékrendekkel jellemezhetőek. A tradicionális típus tevékenységi struktúrája kötött, és döntési joga csekély. A belülről vezérelt ember ezektől a kívülről ránehezedő előírásoktól megszabadul, de a saját maga számára előírt életritmus talán még komolyabb erőfeszítéseket igényel, és alig hagy teret a szabadon választható tevékenységek számára. A belülről irányított embert a társadalmi struktúrában egy felfelé irányuló elmozdulási törekvés jellemzi – ez a mobilitás azonban a tevékenységi körökre és az időfelhasználásra is rányomja a bélyegét. A munka-jellegű feladatok a napok jelentős hányadát töltik ki, a szabadidő pedig csekély, kevésbé hangsúlyos, ritmusa pedig kötött. Ez az embertípus az, aki szakít az életmód előre megszabott közösségi jellegével, a rögzített, ki nem kerülhető szórakozási alkalmakkal és forgatókönyvekkel – sőt hajlamos az erre szánt időtereket akár munkával is kitölteni. A kívülről irányított ember értékrendjében a szabadidő és a szórakozás sokkal hangsúlyosabban jelenik meg – ezzel értelemszerűen jár együtt az arra való törekvés, hogy a munkára fordított időtartamokat a lehetőség szerint minimális hosszúságúra szorítsák le. A kívülről vezérelt ember szórakozása leginkább a tömegkultúra elemeire épül, és a leggyakrabban társas környezetben történik meg (Riesman 1983). A kutatásunk során megkülönböztetett hallgatói alminták e két utóbbi csoporttal mutatnak – feltételezésünk szerint - rokon vonásokat.

<sup>2</sup> Kluckhohn és Strodtbeck az Egyesült Államok délnyugati részén végzett összehasonlító jellegű értékszociológiai kutatást, amelynek során öt paraszti közösséget vizsgáltak: spanyol-amerikaiakat, mormonokat, texasiakat, valamint zunyi illetve navaho indiánokat. A kutatás egyik aspektusa a vizsgálat csoportok időorientációja volt (Kluckhohn-Strodtbeck 1961).

### *A társadalmi rétegek eltérő időfelhasználásának magyarázata*

Az életmód időbeliséghez kapcsolódó jegyei épp olyan sajátos jellemzői egy társadalmi rétegnek, mint például iskolázottsági és műveltségi szintje vagy térhasználat (Fejős 2000). Ezek, az egyes csoportokat elkülönítő egyedi jegyek és egyenlőtlenségek az eltérő időstruktúrában, a végzett tevékenységek rendszerében, időtartamaiban és időpontjaiban válnak megfoghatókká.<sup>3</sup> Ezzel magyarázható, hogy a felfelé irányuló mobilitás megvalósításához életmód-váltás, és ezzel együtt az időbeosztás, valamint a tevékenység-struktúra átalakítása is szükséges. Thompson a szegénységből való kilábalást a puritán időbeosztás kialakításával látja megvalósíthatónak (Thompson 1990). A felfelé irányuló elmozdulás az életmód átalakítása nélkül a Lewis nevéhez kapcsolható, a „szegénység kultúrája” néven ismertté vált elméletben sem megvalósítható (Lewis 1968).

Az idő hatékonyabb kezelése, a szabadidő hasznossága és fontossága a középosztály és az elit gondolkodásában fokozottabban mutatható ki (Falussy 1993). A szabadidőnek egyre fontosabbá váló részét képezi az önképzésre, tanulásra és a készségek fejlesztésére fordított időtartam – ezek hasznossága a munka szférájában vitathatatlan. Ezek a tevékenységek tehát nem tekinthetők in produktívnak, hiszen a kulturális tőkébe való beruházás bizonyos idő elteltével megtérül. Ezeknek a hosszú távú elképzeléseknek a megléte összefügg az egyes társadalmi rétegek távlati idő-perspektívájával is, hiszen egy jelenre koncentrálnak gondolkodási mód esetében ezek az áldozatok értelmezhetetlenek.<sup>4</sup> Számos vizsgálat elemezi az idő-perspektívák és a szocio-kulturális háttér kapcsolatát (pl. a vallásosság, az iskolai végzettség vagy az anyagi helyzet változóinak segítségével.) - pl. Zinnecker-Strozda, Cavalli, vagy Fischer-Fuchs (Matuschek 2005). A kutatások eredményeiből kiolvasható, hogy a magasabb státus gyakrabban jár együtt egyfajta jövő-orientált gondolkodással.

Le Shan a késleltetett kielégülés elméletében mutat rá arra, hogy a különböző szocio-kulturális hátterű csoportok időképeinek eltérő a terjedelme (tehát hogy milyen a jövő-érzékelésük, illetve mennyire képesek életüket előre megtervezni), valamint az egyes jövőbeni események érdekében bekövetkező frusztrációt is különböző mértékben tudják feldolgozni. A társadalom alsóbb rétegeiben így a jelenre irányuló orientáció a jellemző, az ide sorolható egyének tehát szűkebb idő-horizontokkal bírnak. Ebből következik az a tény is, hogy kevésbé képesek olyan áldozatokat meghozni, amelyek a jelenben kellemetlenségekkel, anyagi ráfordítással vagy bármilyen lemondással járnak együtt. A középosztály és az afeletti rétegek ezzel szemben jövőre orientált perspektívával rendelkeznek, és képesek a jelenlegi szükségleteiknek az

<sup>3</sup> Az időfelhasználás társadalmi különbségeinek magyarázatára több megközelítés is ismert. A KSH időmérleg és életmódvizsgálata döntő tényezőként a háztartás miliójét nevezi meg (Harcza 2002), míg más kutatások a foglalkozási csoportok szerinti eltérésekkel magyarázzák ezt a jelenséget (vö. Matuschek 2005). A két tényező természetesen szorosan összefügg egymással.

<sup>4</sup> Lewis „Sanchez gyermekei” című könyvében például pontosan kirajzolódik az időperspektíva jelen-orientáltsága (Lewis 1968).



elhalasztására (LeShan 1952). Ehhez természetesen az is szükséges, hogy ezek a csoportok tisztában legyenek ezeknek a befektetéseknek a megtérülésével.

1953-ban Schneider és Lysgaard a késleltetett kielégülés elméletét a mobilitás szempontjából vizsgálta meg. Úgy találták, hogy ez egyfajta, a középrétegekben érvényesülő viselkedésminta, amely lehetővé teszi a társadalmi hierarchiában a felfelé való elmozdulást, és egy olyan teljesítmény-orientált viselkedést, tevékenységstruktúrát és időbeosztást alakít ki, amely bizonyos vágyak kiélését a távolabbi jövőbe tolja el (Matuschek 2005). Strauss a késleltetett kielégülés elméletét nem általánosítja a középrétegekre, hanem azoknak az egyéneknek a jellegzetességeihez sorolja, akik életpályájuk során sikeres karrier-mobilitást valósítottak meg. Mindez tehát olyan egyéni tulajdonság, amely a felfelé irányuló törekvés záloga, de nem jellemez automatikusan minden, a középosztályba tartozó egyént (Matuschek 2005). A késleltetett kielégülés által jellemezhető életmód megvalósulása esetén meglehetősen kötött időbeosztást, háttérbe szorított szabadidős-szórakozási tevékenységeket, és a célélérés szolgálatába állított tevékenységstruktúrát jelent. Mindez tökéletesen alkalmazható a fiatalok iskolai karrierjének vizsgálatakor, illetve a főiskolás-egyetemista populáció idősociológiai elemzésekor.

### *Az ifjúsági életszakasz időbeliségének releváns elméletei*

Az ifjúsági életszakasz a kötöttségek és a kötetlen lét sajátos keverékével jellemezhető. Zinnecker ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy azok a jegyek, amelyek a szabadságokat biztosítják (pl. a fogyasztás vagy az életmód területén), egyre korábban, míg a kötöttségeket jelentő elemek (pl. tényleges integráció a munka világába) egyre későbbi életkorokban jellemzik a fiatalokat (Zinnecker 1993b). A hallgatók életmódja lehetővé teszi mind a két pólus megvalósítását – ám esetükben a kötöttségek meglétét a döntően a tanulással kapcsolatos tevékenységek dominanciája alkotja. A szabadidő fokozott megjelenését a campusok kötetlenebb szervezeti keretei teszik lehetővé.

Az egyes társadalmi rétegek esetén az ifjúsági életszakasz eltérő funkciókkal bír. Az elit számára ezek az évek az egyéni erőforrások kibontakoztatására, kifejlesztésére szolgálnak (ezek sok esetben a praktikumnak látszólag ellentmondó tevékenységekkel társulnak), komoly hangsúlyt kapnak, és lazább kontroll mellett valósulnak meg. Az középosztály esetén az ifjúsági korszak célja, hogy az itt hozott befektetések később megtérüljenek, tehát egyfajta racionális hozzáállás jellemzi. Az ifjúsági életszakasz ebben az esetben szorosan kapcsolódik tehát a felnőttkori foglalkozásokhoz szükséges ismeretek elsajátításához. A társadalmi hierarchia marginális csoportjaira az ifjúkor siettetésének a kényszere jellemző, valamint az a tény, hogy a fiatalok tevékenységrendszere a szakmai tevékenységek körébe ágyazódik bele (Zinnecker 1993a).

Az egyéni életszakaszok területén azonban az utóbbi két-három évtized alapvető változásokat produkált: az emberek életében a kiszámíthatóság lecsökkent, sőt többek szerint el is tűnt (vö. Beck 2003), az egyéni motivációk megléte pedig már nem

képez garanciát a felfelé irányuló mobilitásra. Ezek között a viszonyok között még a hasonló körülmények közül indulók is igen változatos életutakat futhatnak be, hiszen a kimenetek nem előre megszabottak – az utóbbi évtizedekben az életutak kiszámíthatósága tehát jelentősen lecsökkent. Ezt nevezi Kohli az életszakaszok destandardizálódásnak, amely a korábbi, komplex rendszer végét jelent. Mindez kiemelten érinti az ifjúságot: hiszen ez az életszakasz kínál lehetőséget a felnőttkori szerepek begyakorlására, valamint a munkaerőpiacon szükséges tudás elsajátítására. De a felkészülés önmagában nem garancia a sikerre, ezért az ifjúsági életszakasz korábbi formájában már nem képzelhető el. A célok tehát bizonytalanokká válnak, a kimenetek kétesek lesznek – mindez eredményezheti a felnőttek világával való fokozottabb szembefordulást és a bevett szabályrendszerek áthágását. A kiszámíthatatlanság értelmetlenné is teheti a munkatársadalmakra jellemző szigorú időbeosztásokon alapuló életmódot. Mindezek a változások az egyéni élet tágabb időkereteinek az átrendeződését is maguk után vonják. Az ipari társadalmak választásos élettrajza erőteljes jövőorientációt igényel, amely az elkövetkező évtizedeket úgy értelmezi, mint a távlati célok megvalósulásának terepét. Ez átstrukturálja, rigidde teszi a jelenkori tevékenységrendszert és időbeosztást – tehát komolyabb erőfeszítéseket követel meg az egyéntől. A destandardizált biográfia esetén a jövő elveszíti a hangsúlyát, az egyéni felelősségek lecsökkennek, az idő távlati terei pedig mintegy összeszűkülnek látszanak: egy ilyen keretek között átélt ifjúsági életszakasz pedig értelemszerűen másfajta értékrendet és életmódot eredményez (Kohli 1990). A biográfiák másfajta megéléséhez, és ezáltal az eltérő idő-orientációkhoz tehát az ifjúsági kultúráknak különböző szeleite kapcsolódnak: sajátos szórakozási és szabadidős szokásokkal, értékrendekkel és életminőséggel.

### *Az időhöz való viszony értékszociológiai vonatkozású empirikus kutatásai*

Az utóbbi évtizedek empirikus időszociológiai kutatásaiban az értékpreferenciák bizonyos elemei kiemelt hangsúlyt kaptak (pl. vallásosság, politikai és közéleti aktivitás, szakmai elhivatottság). A Rammstedt által megalkotott időtudat-típusokat (Häder 1996) a fiatalok körében Fischer elemezte először 1982-ben (Matuschek 2005). A vizsgálat jelentős jövő-orientációt mutatott ki a német ifjúság esetében, amely pozitív, a jövőre irányuló elvárásokkal kapcsolódott össze. Az optimistább jövő-kép különösen jellemző volt az ifjúság vallásos tagjainak körében.

Fischer egy másik kutatása során ettől eltérő, az időtudatra vonatkozó tipológiát alkotott: ilyen kategória volt például egy vallásos orientációjú, elrendezett jövőképpel bíró csoport, valamint a jelenre koncentráló, vagy a gyors társadalmi változásokkal megbirkózók kategóriája. Ezeknek megkülönböztette a markánsabb, illetve a kevésbé egyértelmű megjelenési formáit, majd ezek felhasználásával többek között a politikai orientációt, és a közéleti aktivitást vizsgálta. A jövő-képet a vallás értelmezési kerete alapján elrendező fiatalok kevésbé fogyasztás-orientáltak, politikailag aktívak és szociálisan elkötelezettek, míg akiknél ez a típus visszafogottabban jelenik

meg, azok politikailag passzívnak bizonyultak (a kutatás eredményeiről és a tipológiáról bővebben: Matuschek 2005).

Cavalli és kutatócsoportja két dimenzió mentén (strukturált – nem strukturált időelképzelés, autonóm - függő időértelmezés) alakította ki négyes osztattal bíró tipológiáját. Az egyes csoportok eltérő szakmai célokkal és időtávlatokkal rendelkeztek, az élmények, a biztonság és a jövő pedig más-más súllyal szerepelt az értérendjeikben (Matuschek 2005)

Az ifjúság idő-orientációjára vonatkozó empirikus vizsgálatok alátámasztani látszanak azt a tényt, hogy az egyes típusok erősen függenek a család szocio-kulturális háttérétől, meglétük pedig bizonyos életmódbeli, értékrendekben kiforráló jellegű kialakulását eredményezheti. Elemzésünk során kiemelt figyelmet szentelünk a hivatkozott kutatásokban is felbukkanó azon értékeknek, amelyek mentén a különböző tipológiákba sorolható fiatalok eltérő preferenciákat mutattak.

### *Az empirikus kutatás bemutatása*

Jelen kutatás empirikus része a Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös, majdnem ezer főt érintő (n=952) lekérdezésén alapul, amely a „Partium”<sup>5</sup> végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatóit érintette.<sup>6</sup> A kutatócsoport kérdőíves vizsgálatának profiljából adódóan azonban nem alkalmazhattuk az időmérleg-vizsgálatok azon típusát, amikor a megkérdezettek a napjukat percről-percre rögzítik és kategorizálják – a kérdőív ugyanis igen sok vizsgálati területet fedett le, az időfelhasználásra, valamint a szabadidős szokások feltérképezésére pedig csupán egy-egy kérdésblokk vonatkozott. A lekérdezés során különböző tevékenységek<sup>7</sup> időráfordításait kellett a hallgatóknak megbecsülniük. Az időfelhasználás eltérésein alapuló két almintá<sup>8</sup> leválasztása során négy-négy időráfordítást használtuk fel: a „puritán” életstílus esetében ez az órai jelenlétet, az otthoni tanulást, az önképzést és az olvasást jelentette, míg a szabadidő-orientált típusnál a társas élet, hobbi, internetezés<sup>9</sup> és a televíziózás értékeivel dolgoztunk. A kiválasztott tevékenységek eloszlásai alapján alacsony-, közepes- és magas időráfordításokat különítettünk el úgy, hogy megközelítőleg azonos nagyságú csoportokat alakítsunk ki. Ezekhez skálaértéket rendeltünk hozzá (egy-től háromig), a kapott értékeket egy új változó segítségével összegeztük, majd mind a puritán, mind pedig a szabadidő-orientált skála alapján leválasztottuk a legmagasabb pontszámokat elért hallgatókat. Az értékpreferenciákat két – egy négy-, illetve egy tízfo-

<sup>5</sup> Partium alatt az ukrán, a román és magyar határ által elválasztott régiót értjük, amely történetileg, gazdaságilag és kulturálisan is szervesen összekapcsolódik (bővebben: Kozma 2005).

<sup>6</sup> A kutatás adatbázisáról bővebben: Pusztai 2007.

<sup>7</sup> Ezek tételesen: alvás, étkezés, testi higiénia, passzív pihenés, órán való részvétel, órán túli tanulás, önképzés, kereső tevékenység, háztartás, közlekedés, vásárlás, olvasás, televíziózás, zenehallgatás, számítógép-használat (internet nélkül), internet, társas élet, illetve hobbi.

<sup>8</sup> A puritán almintá elemszáma 66, a szabadidő-orientált mintáé 57 fő volt.

<sup>9</sup> Az internet használatának a szabadidő-orientáció almintáját alakító tényezővé korábbi, az adatbázison alapuló kutatási eredményeink tették indokolttá (vö: Bocsi 2008a)

kozatú – skála mérte.<sup>10</sup> Mivel a hallgatók által kitöltött kérdőív számos független változó beemelését lehetővé tette (pl. nem, településtípus, gazdasági és kulturális tőke, szülők iskolai végzettsége) így a két hallgatói almintá (puritán, szabadidő-orientált) jellemzésére is kísérletet tettünk. Az elméleti keretek felvázolása során az életmódot befolyásoló egyéb attitűdök vizsgálatára is lehetőségünk nyílt.

Kutatásunk hipotézisei a következők voltak:

1. A kiválasztott négy-négy időráfordításon kívül a két almintá más tevékenységi körök esetében is jelentős eltéréseket mutat.
2. A két almintá között a legnagyobb különbségeket az elméleti keretek során felvázolt értékek mentén találjuk (vallásos hit, szakmai elhivatottság, politika-közélet).
3. Feltételezzük, hogy a puritán időbeosztás együtt jár a távlati célok meglétével mind a munkaerőpiacon, mind pedig az oktatás területén.

Elemzésünk rámutatott arra a tényre, hogy a vallásos értékrend különösen szoros kapcsolatot mutat a hallgatói életmóddal. A diákok puritán időbeosztása rokon vonásokat mutathat a weberi protestáns etikával (Weber 1982), a vallásos jövőkép pedig az idő tágabb horizontjával állhat kapcsolatban. Elemzésünk lezárásaként kiemelten szeretnénk tehát foglalkozni a vallásos hallgatók életmódjával és értékrendjével – így ezzel kapcsolatban három alhipotézist fogalmaztuk meg. Először is feltételezzük, hogy a vallásosságnak a kérdőívünk segítségével megragadható dimenziói befolyásolják a hallgatói életmódot és értékrendet.<sup>11</sup> A távlati időterekben való gondolkodással kapcsolatban úgy véljük, hogy a jövőre vonatkozó tervek fokozottabb megjelenése a vallásos diákokat jellemzi. Végül pedig valószínűsíteni szeretnénk, hogy a hallgatók értékrendjének vizsgálatakor is megragadhatóak a weberi „protestáns etika” jellegzetességei.

### *A puritán<sup>12</sup> és a szabadidő-orientált almintá jellemzése*

Elemzésünk során a két almintá szocio-kulturális sajátosságaira vonatkozó hipotéziseket nem fogalmaztunk meg. Ennek legfontosabb oka az volt, hogy az elméleti keretek során felhasznált kategóriák (pl. középosztály, elit) a hallgatói mintán belül

<sup>10</sup> A vizsgált értékpreferenciák a következők voltak: belső harmónia, hatalom-ellenőrzés mások felett, szabadság, társadalmi rend – stabilitás, érdekes élet – élmények, anyagi javak – pénz, haza – nemzet védelme és megtartása, eredetiség – fantázia, békés világ, tiszteletre méltó szokások megőrzése, vallásos hit, család biztonsága, változatos élet, igaz barátság, szerelem – boldogság (négy fokozatú skálán), család, munka-tanulmányok, szabadidő, barátok, politika – közélet, kultúra – műveltség, hit, pénz, milyen munkát végez, magyarság, mennyi a szülők jövedelme, műveltség foka, mennyire érzi magát hasznosnak, megvalósulnak-e a jövővel kapcsolatos tervei (tízfokozatú skálán).

<sup>11</sup> Elemzésünk során dolgoztunk egyrészt a felekezethez tartozás változójával (katolikus, református, illetve felekezeten kívüli csoportot elkülönítve), illetve a templomba járás gyakorisága alapján három, közel azonos nagyságú almintát alakítottunk ki.

<sup>12</sup> A „puritán” kifejezés Max Weber „A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme” c. munkájára utal.

jelen kérdőívvel nehezen megragadhatónak bizonyultak. A kétváltozós elemzésbe ugyanakkor több szocio-kulturális mutatót is beemeltünk (településtípus, szülők iskolai végzettsége, gazdasági és kulturális tőke<sup>13</sup>), valamint megvizsgáltuk a két csoport nemi, valamint egyetemi-főiskolai karok és intézmények szerinti megoszlását.

Szignifikáns összefüggést a vártnál jóval kisebb arányban találtunk – mind a két csoport esetében csupán a nem, az egyetemi-főiskolai karok, valamint a szabadidő-orientált hallgatók esetében a településtípus mutatott szoros összefüggést. A lányok a puritán (sig.: 0,045), a fiúk a szabadidő-orientált (sig.: 0,004) életmód kategóriájában felülreprezentáltak, a szabadidő-orientált típus megléte pedig a települési hierarchiában felfelé (sig.: 0,005) haladva válik egyre jellemzőbbé. Az intézmények profilja szerinti bontás alapján kijelenthetjük, hogy a szabadidő-orientáció kizárólagos volta vagy dominanciája a reál beállítottságú karokon, valamint a tanítóképző főiskolán jellemző. A puritán beosztás a bölcsészek, a jogászok, a romániai, valamint Ukrajnában élő diákok, az orvostanhallgatók, valamint a pedagógiai főiskolai kar hallgatóinak sajátossága. A kétváltozós elemzések során kimutatható összefüggések – de még inkább azok hiánya – rámutat arra a tényre, hogy az időfelhasználás magyarázó változóinak hátterének feltárásakor a szocio-kulturális mutatók mellett más tényezők bevonása is szükséges, hiszen a puritán és a szabadidő-orientált csoport ezek segítségével alig ragadható meg.

Vizsgálatunk következő lépéseként a hallgatói minta időfelhasználását kellett megvizsgálunk, hiszen a két al minta sajátosságai ennek fényében értelmezhetőek. A felsőfokú tanulmányokat folytató nappali tagozatos hallgatók tanulással összefüggő tevékenységeinek időráfordításai – a magyarországi Központi Statisztikai Hivatal vizsgálatának „tanuló” csoportjával összevetve – igen magasnak tűnnek. 1999/2000-ben a 15 és 19 év közöttiek egy átlagos munkanapon 229 percet tanulásra, 10 percet önképzésre fordítottak, a tanuló csoportnál pedig ezek az értékek 256 és 12 perc. (A Regionális Egyetem Kutatócsoport felmérésben a tanulással kapcsolatos adatok a következők voltak: órán való részvétel - 203 perc, órán kívüli tanulás - 131 perc, valamint önképzés - 39 perc.) A hallgatók kereső munkára fordított időtartama is magasabb 1999/2000-ben mért értékétől, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt, hogy a diákmunkák hálózata az utóbbi pár évben jelentős mértékben kibővült. A háztartási munkákra fordított időtartam (átlagosan 43) perc jelentősen elmarad a magyar társadalom összesített, (1999/2000: 170 perc), valamint a tanuló csoport leválasztott adataitól (86 perc) is. A szabadon végzett tevékenységek összesített (pihenés, olvasás, társas élet, hobbi, televíziózás) adatai (329 perc)<sup>14</sup> magasabb értékeket mutatnak a KSH 15-74 éves korcsoportjának időráfordításaitól, és nagyjából hasonlóakat a 15-19 évesekhez, valamint a tanulókhöz viszonyítva.

<sup>13</sup> A gazdasági tőkével való ellátottságot a tartós fogyasztási javak segítségével, a kulturális tőke birtoklásának mértékét pedig objektívtált mutatókkal, a szülők iskolai végzettségével, valamint a magaskultúra fogyasztásával mértük. A tőkefajták mérhetővé tételéről valamint a tőkefajtáknak az időfelhasználásra gyakorolt hatásáról bővebben: Bócsi 2008a.

<sup>14</sup> A két vizsgálat azonban nem fedi le egymást, így ezeket az adatokat rendkívül óvatosan kell kezelnünk.

Szintén kiemelésre érdemes, hogy valamennyi csoporthoz képest magasnak tekinthető az olvasás becsült időtartama (49 perc), és alacsonynak a televíziózással töltött órák-percek hossza (77 perc). Bár a számítógép előtt töltött, valamint internetezésre fordított időtartamokat nem tudjuk összevetni a KSH adataival, az mindenképpen kijelenthető, hogy ezek jelentős részét fedik le a diákok napi időbeosztásának (54, illetve 50 perc). A két al minta átlagainak a hallgatók összesített értékeihez való eltéréseit a 1. táblázat ismerteti. Az átlagok tartalmazzák az al minták értékeit is.

*1. táblázat: Az összesített időráfordítások a hallgatói mintában valamint a puritán és a szabadidő-orientált csoportban*

	Óra	Tanulás	Önképzés	Munka	Háztartás	Vásárlás	Olvasás
Puritán	327	178	90	45	64	50	95
Szabadidő-orientált	241	128	52	39	61	50	75
Hallgatói minta	203	131	34	39	43	31	49

	Tévé	Zene	Számító-gép	Internet	Társas élet	Hobbi
Puritán	73	83	60	58	82	37
Szabadidő-orientált	133	93	92	100	210	116
Hallgatói minta	77	82	54	50	95	37

A két al minta kialakítása során felhasznált időráfordítások esetében jelentős differenciák foghatók meg a különböző hallgatói csoportok között, de előzetes elvárásaink szerint a két hallgatói életstílus eltérő vonásai más időráfordítások területén is megfoghatóak. Ezen hipotézisünk valószínűsíthető, hiszen az al minták kialakítása-skor felhasznált változókon kívül négy tevékenység esetében tapasztaltunk jelentős eltéréseket (2. táblázat). A kereső tevékenység esetében a fizetett munka mutatott magasabb értéket, míg a hallgatói minta, valamint a szabadidő-orientált csoport ráfordításai azonosak voltak. Mindez tovább emeli a puritán csoport kötött időtartamainak nagyságát, valamint rámutat arra a tényre is, hogy a kereső tevékenység fokozottabb megjelenése nem a tanulással kapcsolatos tevékenységek kontrasztjaként jelenik meg a hallgatók életmódjában, hanem mintegy leképezve a riesman-i belülről vezérelt embertípust, egy megterhelő, feszes élettempót alakít ki a puritán al mintába sorolható fiatalok esetében. Szintén jelentős eltérés volt tapasztalható a számítógép-használat értékeinek esetében is. Mindez arra utalhat, hogy számítógép fokozottabb használata nem egyeztethető össze teljes mértékben a „klasszikus”

tanulói mentalitással.<sup>15</sup> A zenehallgatás területén a szabadidő-orientált hallgatók esetében tíz percnyi többlet-időráfordítás mutatható ki. S bár első hipotézisünk valószínűsíthető, hiszen három időráfordítás területén is jelentős differencia mutatkozott, meg kell jegyeznünk, hogy a két al minta között olyan tevékenységek esetében nem találtunk eltérést, mint például a házimunka vagy a vásárlás.

*2. táblázat: Összesített időráfordítások a hallgatói mintában, a puritán-, valamint a szabadidő-orientált típusban a munka- és a számítógép-használat esetében*

	Munka	Számítógép- használat	Zenehallgatás
Puritán	45	60	83
Szabadidő-orientált	39	92	93
Hallgatói minta	39	54	82

A két al minta időráfordításainak összevetése után áttérünk a különböző hallgatói csoportok értékpreferenciáinak vizsgálatára, hiszen a legfontosabb szociál-kulturális mutatók segítségével az egyes csoportok nem voltak kellő mélységben megragadhatóak, így azt feltételeztük, hogy az értékek mentén markáns különbségeket találunk.

### *A hallgatói alminták értékpreferenciáinak összevetése*

Az értékpreferenciák feltérképezésére a kérdőívben két kérdés vonatkozott. Első alkalommal a hallgatóknak a különböző értékek fontosságát kellett egy négyes skálán megítélniük,<sup>16</sup> majd második lépésben az értékek egy másik csoportját egytől tízig kellett osztályozniuk.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> A számítógép-használatra vonatkozott viszont az a kérdésblokk, amely a letöltések, a játék és a filmek megtekintésének a gyakoriságát térképezte fel. Az adott tevékenységet nem végzők százalékos értékei a következők voltak:

Hallgatói minta: letöltés – 15,9%, film – 21,2%, játék – 33,7%

Puritán: letöltés – 18,2%, film – 19,7 %, játék - 37,9%

Szabadidő-orientált: letöltés – 5,3 %, film – 17,4%, játék – 28,1%

Mindezen adatok rávilágíthatnak a különböző hallgatói alminták sajátos számítógép-használatára – az eltérést ugyanis nem csupán az időráfordítások differenciái okozzák.

<sup>16</sup> A lehetséges válaszlehetőségek: egyáltalán nem fontos, inkább nem fontos és rendkívül fontos. A vizsgált értékek a következők voltak: belső harmónia, hatalom-ellenőrzés mások felett, szabadság, társadalmi rend-stabilitás, érdekes élet-élmények, anyagi javak-pénz, haza-, nemzet védelme-megtartása, eredetiség, békés világ, tiszteletre méltó szokások megőrzése, vallásos hit, család biztonsága, változatos élet, igaz barátság, szerelem-boldogság.

<sup>17</sup> Az osztályozandó értékek a következők voltak: család, munka-tanulmány, szabadidő-kikapcsolódás, barátok, politika-közélet, kultúra-műveltség, hit-vallás, pénz, milyen munkát végez, hogy magyar, mennyi a szülők jövedelme, mennyire művelt, mennyire hasznos tagja a társadalomnak, megvalósuljanak a jövővel kapcsolatos tervei.

Egy magyarországi vizsgálatban Bauer kutatásai azt mutatták, hogy a fiatalok életében leginkább a család (9,7), a saját jövővel kapcsolatos tervek (9,4), valamint a jövedelem (9) és a pénz (8,8) fontossága volt kiemelkedő, míg a politika (4), a vallás (5,1) és a kultúra (7) a legkevésbé domináns kategóriaként jelenik meg. A két szélső pólus között találjuk a műveltség (8,4), a magyarság (8,4) vagy a szabadidő (8,3) fontosságát. A preferált értékek sorrendjét az iskolai végzettség azonban jelentősen módosította: az iskolázottság növekedése megemelte pl. a hivatásnak és a végzett munka jellegének a fontosságát, míg a pénz dominanciáját jelentősen csökkentette (Bauer 2002) Pusztai értékszociológiai aspektussal is rendelkező kutatásai a Partium térségének középiskolás diákjait vizsgálva a határon túli területeken egy kevésbé szekularizált, konzervatívabb világképet mutatnak (Pusztai 2009). Számunkra mind a két vizsgálat eredményei relevánsak lehetnek, hiszen az egyetemista-főiskolai hallgatók populációja a jövőbeli értelmiséget képezi le, míg kutatásunk mintájának sajátos jellege a tradicionálisabb értékek fokozottabb megjelenését predesztinálhatja. Ha összevetjük saját kutatásunk eredményeit a magyarországi vizsgálattal, akkor a vártnál kisebb mértékű differenciákat kapunk, az értékpreferenciák két pólusán ugyanis – a jövedelemtől és a műveltségtől eltekintve – azonos kategóriák találhatók (család, jövővel kapcsolatos tervek első-, míg a kultúra, a hit és a politika az utolsó helyen szerepelnek). Két ponton tapasztalhatunk csupán lényeges eltérést: a pénz (Bauer: 8,8, a három országot felölelő saját kutatás: 7,8)<sup>18</sup> és a magyarság (8,4 – 7,5) a hallgatói mintában jelentősen kevésbé preferált érték.

Elemzésünk következő lépése a két hallgatói alminta értékpreferenciáinak összevetése, tehát a második hipotézisünk vizsgálata. A nemzetközi idősociológiai kutatásokból kiindulva azt feltételeztük, hogy a legjelentősebb eltéréseket a vallás, a politika-közélet és szakmai elhivatottság kategóriái esetében találjuk majd a puritán, ill. a szabadidő-orientált csoport között. Az értékek területén megjelenő eltéréseket az 3. táblázat ismerteti.

A táblázatból kiolvasható, hogy a legmagasabb skálaértékeket minden esetben a két alminta valamelyike adja. Kiemelendő, hogy az alminták nem minden esetben az értékek szélső pólusait képviselik, hanem több kategória esetében is a minta átlagától magasabb mutatókkal bírnak (barátok, politika, kultúra, hasznosság a társadalomban). A puritán időbeosztás szerint élők a legmagasabb értékeket a család, a munkatanulmányok, a hit, a politika-közélet, a kultúra, valamint a hasznosság értékéhez társították, míg a szabadidő-orientált csoport körében a barátok, a szabadidő, a pénz, az elvégzett munka milyensége, a szülők jövedelme, a műveltség, a jövőre vonatkozó tervek, valamint – meglepő módon – a magyarság értékei domináltak. A legnagyobb eltérést a két alminta átlagai között a vallásos hit fontossága produkálta (6,25 ill. 4,42), de kiemelésre érdemesek a kultúra, politika-közélet, valamint a barátok kategóriáinak differenciái is.

<sup>18</sup> A pénz eltérő skálaértékei kapcsán figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy az országos vizsgálatban a korcsoportnak a kereső munkával rendelkező tagjai is a mintába kerültek, míg a hallgatóknak az ezen a területen megjelenő felelősségvállalása, tudatossága minden bizonnyal korlátozottabb mértékű.



További magyarázatra szorulhat a műveltség és a kultúra között tapasztalható eltérés is. A két fogalom megítélése már az országos vizsgálatban is jelentősen eltért egymástól – a kultúra az egyik legkevésbé preferált értéként, míg a műveltség a középső kategóriák egyikeként jelentkezett. Ez a tendencia a partiumi mintában is megfogható, de elemzésünk arra a sajátosságra is rámutatott, hogy ez az érték a magas szabadidő-orientációval bíró csoportban – ha nagyon kis különbséggel is, de magasabb skálaértékeket kapott.<sup>19</sup> A másik, további elemzésre érdemes eredmény a magyarság-tudat megítélése volt. A puritán csoport az átlagtól fontosabbnak ítélte ennek fontosságát, de az eredmény, ha kevéssel is, ebben az esetben is a szabadidő-orientált csoport skálaértéke alatt marad.

3. táblázat: A hallgatói minta, valamint a puritán, és a szabadidő-orientált alminták értékpreferenciáinak eredményei tízes skálán

	család	munka- tanulmányok	szabadidő	barátok	politika-közélet	kultúra	hit	pénz
Puritán	9,79	8,86	8,19	8,46	5,08	8,14	6,25	8,03
Szabadidő-orientált	9,56	8,76	8,69	9,27	4,60	7,51	4,42	8,20
Hallgatói minta	9,63	8,50	8,12	8,56	4,22	6,97	5,25	7,78

	milyen munkát végez	magyarság	szülők jövedelme	műveltség	hasznosság	jövőre vonatkozó tervek
Puritán	8,52	7,90	7,21	8,86	8,48	9,33
Szabadidő-orientált	8,87	8,07	7,65	8,96	8,20	9,58
Hallgatói minta	8,39	7,51	7,03	8,63	7,66	9,20

Hogy a két alminták értékpreferenciáit alaposabban is megismerjük, elemzésünk során felhasználtuk a kérdőívnek azon kérdésblokkját is, amely az értékek világát négy skálaértékkel térképezte fel.<sup>20</sup> Ennek eredményeit a 4. táblázat ismerteti.

<sup>19</sup> Az eredmények tükrében magának a kultúrának és a műveltség fogalmának a hallgatói értelmezése is fontos lehet.

<sup>20</sup> A megkérdezett értékek a két kérdéstípus esetében részben eltértek egymástól.

4. táblázat: A hallgatói minta, valamint a puritán, és a szabadidő-orientált al minta értékpreferenciáinak eredményei négyfokozatú skálán

	Belső harmónia	Hatalom	Szabadság	Rend	Érdekes élet	Anyagiak	Haza	Eredetiség
Puritán	3,72	1,91	3,51	3,30	3,40	3,22	2,92	3,27
Szabadidő-orientált	3,61	2,15	3,36	3,22	3,41	3,20	2,98	3,17
Hallgatói minta	3,72	1,91	3,51	3,30	3,40	3,22	2,92	3,27

	Békés világ	Szokások	Hit	Család biztonsága	Változatos élet	Igaz barátság	Szerelem
Puritán	3,56	3,05	2,45	3,85	3,26	3,75	3,88
Szabadidő-orientált	3,40	3,13	2,16	3,68	3,30	3,71	3,82
Hallgatói minta	3,40	3,13	2,16	3,68	3,30	3,71	3,82

Az ábráról leolvasható, hogy a legmagasabb értékeket – ebben az esetben is – a két al minta szolgáltatta. A puritán időbeosztással bíró hallgatók az életükben fontosabbnak ítélték a belső harmóniát, a szabadságot, a rendet, az eredetiséget, a békés világot, a szokások tiszteletét, a család biztonságát, valamint – jelentős különbséggel – a vallásos hitet. A szabadidő-orientált csoport esetében mindössze egyetlen esetben találkozhatunk a legmagasabb skálaértékekkel, ez pedig a hatalom kategóriája.<sup>21</sup> A legnagyobb eltérés a vallásos hit esetében mutatkozott (puritán: 2,7 – szabadidő-orientált: 2,2), de jelentősnek tekinthetők a hatalom (1,9 – 2,2), a békés világ (3,6 – 3,4), valamint a család biztonsága (3,9 – 3,7) területén megjelenő eltérések is.

A puritán al minta korábban megrajzolt karakterisztikájához illeszkedik a rend, a szokások, a család biztonsága, valamint a békés világ fontossága, a belső harmónia megjelenése pedig a riesmani belülről vezérelt embertípust idézi. A szabadság és az eredetiség magasabb skálaértékei az al minta kapcsán – véleményünk szerint – az egyéni individuum függetlenségét és alkotói szabadságát képezhetik le. A szabadidő-orientált csoport esetében a hatalom magasabb értéke kissé átszínezi a materiá-

<sup>21</sup> A két al minta szinte azonosan ítélte meg a szerelem, a barátság, az anyagiak, a változatos élet, valamint az érdekes élet fontosságát. Itt azonban fel kell hívni a figyelmet arra a tényre, hogy a tízfokozatú skála esetében a kisebb mértékű differenciák valószínűleg jobban mérhetők voltak.

lisabb, de a külvilág felé inkább forduló – és akár azt nagyobb mértékben alakítani is akaró - világszemléletet.<sup>22</sup> Kiemelésre érdemes a „haza, nemzet védelme” kategória is – amely hasonlóan az előző kérdésblokkban szereplő magyarság-kategóriához, szintén egy árnyalattal (2,9 – 3) magasabb skálaértéket kapott.

Elemzésünk második szakaszához kapcsolódó hipotézisként azt az előfeltevést fogalmaztuk meg, hogy a puritán, illetve a szabadidő-orientált alminták között a legnagyobb különbségek a vallásos hit, a kultúra, valamint a politika-közélet dimenzióiban találhatók. A partiumi hallgatói minta megerősíti ezeknek a kategóriáknak a fontosságát, ám más releváns értékekre is felhívja a figyelmünket (pl. a hatalom vagy a békés világ kategóriája).

### *A távlati életcélok időfelhasználást alakító erejének vizsgálata*

Vizsgálatunk következő lépéseként olyan kérdések elemzésére került sor, amelyek alapján valószínűsíthetjük, hogy a puritán időbeosztással bíró hallgatók tágabb időperspektívában gondolkodnak. Ezen belül két lényeges dimenzióval fogunk foglalkozni: egyrészt a munkaerőpiacra való beilleszkedéssel és ennek motivációival, másrészt pedig a további tanulmányokhoz fűződő viszonyal.

A felsőoktatásban való részvétel motivációinak feltérképezésekor három válaszlehetőséget tartottunk relevánsnak: „diplomával jobb állást tudok szerezni”, „diplomával könnyebb elhelyezkedni” és „addig sem kell dolgozni”. Míg a legelső állítást a puritán időbeosztás szerint élők 54,5, a szabadidő-orientált hallgatóknak pedig 54,4%-a választotta (hallgatói minta átlaga 56,5%), a második esetben ezek a megoszlások 50%, illetve 42,1% (hallgatói minta átlaga: 48,5%), míg az utolsó esetben 7,6%, valamint 10,5 % (hallgatói mint átlaga: 14,3%) voltak.

A kérdőív egy másik kérdésblokkjában a hallgatóknak egy négyfokozatú skálán különböző, a leendő munkahelyükkel kapcsolatos állításokat osztályozniuk. A távlati célok megléte és a munkaerőpiaci motivációk szempontjából következő kijelentéseket emeltük be az elemzésbe: „jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra”, „a munka sikerélményt nyújtson”, valamint „a munka teljesítményközpontú legyen”. A puritán csoport a munka tartalmára vonatkozó állításokat inkább preferálta, a „munkahelyi előrejutás” esetében azonban szinte nem mutatkozott semmilyen különbség, ennek fontosságát tehát a két csoport szinte azonosan értékelte.<sup>23</sup>

A kérdőív egy kérdésblokkjában arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a megkérdezettek miben látják az egyéni siker kulcsát. A puritán almintában azok az indokok kaptak magasabb skálaértékeket, amelyek értékrendjükbe is szervesen beleilleszthetőek (pl. lifelong learning, idegen nyelvek ismerete, kemény munka), míg a

<sup>22</sup> A szabadidő-orientált típusnak erre a beállítottságára utalhat a jövőre vonatkozó tervek megvalósulásának fokozottabb fontossága is.

<sup>23</sup> Munkahelyi előrejutás: puritán: 3,37 – szabadidő-orientált: 3,35, sikerélmény: 3,64 – 3,54, teljesítményorientáció: 2,72 – 2,64.

családi kapcsolatok fontossága véleményünk szerint a családcentrikusabb gondolkozással magyarázható. A szabadidő-orientált almintá esetében a etnikai- és a nemi hovatartozás kapott magasabb pontszámot – az egyéni sikerek magyarázatakor számukra tehát fontosabbnak mutatkoznak a megmásíthatatlan adottságok. Kiemelésre érdemes ugyanakkor, hogy az egyéni siker kulcsát mind a hallgatói minta, valamint az alminták a jó kapcsolatokban vélik felfedezni (5. táblázat). Érdekes, hogy a veleszületett, külsőleg is látható adottságok közül a jó megjelenést a puritán almintá értékeli magasabbra. Ez talán azzal magyarázható, hogy a nemi- illetve az etnikai hovatartozással ellentétben ez az adottság „alakítható”.

5. táblázat: Az egyéni siker feltételezett okai (egy négyfokozatú skála átlagértékei)<sup>24</sup>

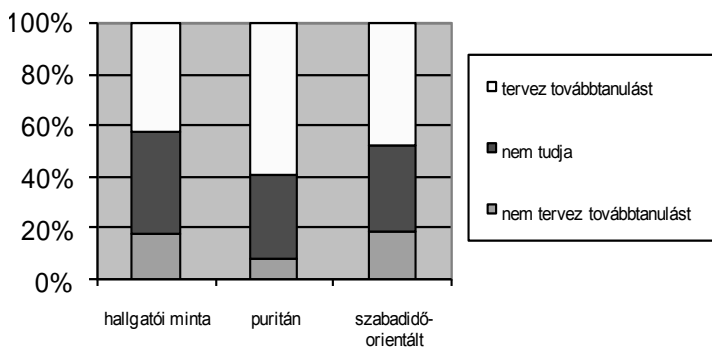
	Hallgatói minta	Puritán	Szabadidő orientált
Jó kapcsolatok	3,8	3,72	3,79
Idegen nyelvek ismerete	3,6	3,71	3,59
Céltudatosság	3,55	3,65	3,55
Jó képesség, tehetség	3,38	3,5	3,44
Szerencse	3,3	3,26	3,18
Jó iskolai végzettség	3,04	3,27	3,02
Jó családi kapcsolatok	3,22	3,38	3,18
Kellemes megjelenés	3,21	3,29	3,14
Számítógépes ismeretek	3,2	3,35	3,23
Kemény munka	2,81	2,97	2,85
Etnikai hovatartozás	2,6	2,51	2,68
Előnyös lakóhely	2,67	2,79	2,79
Nemi hovatartozás	2,35	2,24	2,49
Lifelong learning	3,22	3,53	3,18
Alkalmazkodó-képesség	3,5	3,58	3,38

A diploma megszerzése utáni továbbtanulási szándék véleményünk szerint a hosszú távú időperspektíva egyik lényeges eleme. Nem csak távoli életcélként jelenik meg az egyének életében, hanem fontos eleme a személyes karrierterveknek, valamint jelezheti a további mobilitási szándékot is. A diploma utáni tanulás, mint életcél legmarkánsabban a puritán időfelhasználással jellemezhető hallgatókat jellemzi (1. ábra).

Külön kérdés mérte fel azoknak a hallgatóknak a továbbtanulási szándékát, akik konkrét intézményneveket és képzési szinteket is meg tudtak nevezni. A két almintá bontása – az alacsony elemszám miatt – nem hozhat érdemleges eredményeket, viszont kiemelésre érdemesnek tartottuk azt a tényt, hogy a szabadidő-orientált csoport tudta magasabb százalékban nevesíteni a jövőbeni továbbtanulási szándékát

<sup>24</sup> Színessel emeltük ki azokat az indokokat, amelyek között a különbség 0,1. A piros szín a puritán, a kék a szabadidő-orientált csoport magasabb skálaértékeit mutatja.

(a továbbtanulni szándékozók az ő esetükben 63%-ban, míg a puritán csoport 38%-ban tudott konkrét képzést megnevezni). A szabadidő-orientált csoportban magasabb értéket mutatott ezen kívül nem csak a félélsőfokú, hanem – meglepő módon – a doktori képzés százalékos aránya is. Mindezt magyarázhatja az a tény, hogy a továbbtanulási szándék a puritán csoportban pusztán az értékrendek eltérő vonásából adódhat, konkrét elképzelésekkel azonban az almintába sorolható hallgatók kevésbé rendelkeznek.



1. ábra:

*A hallgatói minta, a puritán-, valamint a szabadidő-orientált alminták százalékos megoszlása továbbtanulási szándék szerint*

Elemzésünk utolsó hipotézise tehát az egyéni élettervek távlati céljait próbálta meg feltárni. Ugyanakkor megjegyezendő, hogy külön kérdésblokk ezen dimenzió felvázolására nem állt rendelkezésünkre, így a legtöbb esetben csupán egyes állítások skálaértékeit vagy egyes kijelentésekkel való egyetértést tudunk elemezni a hallgatói alminták szerint. A kapott eredmények tükrében azonban még így is kijelenthetjük, hogy harmadik hipotézisünket nem tekinthetjük bebizonyítotttnak, mivel a távlati célok meglete egyértelműen sem a tanulással kapcsolatos tervekben, sem pedig a munkaerőpiaci karrier-elképzelések között nem mutatott lényeges különbséget. Eltérés mutatkozott viszont abban, hogy milyen munka társul ehhez az idealizált karrier-képhez (a puritán csoport esetében felelősségteljesebb és teljesítményorientáltabb), valamint milyen egyéni adottságok és törekvések szükségesek ennek a megvalósításához (a szorgalomhoz, tanuláshoz kapcsolódó, avagy eleve megmáshatatlannal emberi adottságok). Az elérendő célok tehát ugyanazok, a kirajzolódó távlati perspektívák megegyeznek, az odavezető út és a befektetendő energia mértéke azonban eltérő nagyságot mutat a két alminták esetében.

### ***A hallgatók életmódjának és értékrendjének vallásszociológiai megközelítése***

Elemzésünk utolsó szakaszaként az alhipotézisek vizsgálatára került sor. Célunk az volt, hogy feltárjuk, hogy a hallgatói életmód differenciái, az értékpreferenciák világa, valamint a távlatokban való gondolkodás kapcsolatban állnak-e a vallás jelenségével. Kérdőívünk segítségével a vallásosság több dimenziója is megragadható volt – vizsgálatunk során egyrészt a felekezeti hovatartozáshoz kapcsolódó,

másrészt pedig a templomba járás gyakorisága<sup>25</sup> alapján kialakított csoportokkal dolgoztunk. Az előbbi dimenzió mentén három, megközelítőleg azonos nagyságú csoportot alakítottunk ki, a minta felekezetek szerinti megoszlása pedig a következő volt: a legtöbb hallgató a református felekezethez tartozott (31%9), de jelentős volt a katolikusok (24%), a felekezeten kívüliek (23%) és a görög-katolikusok aránya is (10%). Az evangélikus hallgatók jelenléte csekély mértékű (1%).

Az alhipotézisek bizonyítása előtt megvizsgáltuk a vallásosság két dimenziójának kapcsolatát a puritán- és a szabadidő-orientált almintával. A szabadidő-orientált al minta nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a vallásosság tényével, bár az ateisták és a templomba nem járók a vártnál nagyobb gyakoriságban képviseltették magukat, a puritán csoportban való részvételt azonban a gyakori templomba járás már valószínűsítette (sig: 0,005). A felekezeti hovatartozás bontás alapján nem szignifikánsan, de nagyobb eséllyel jellemezte a katolikus és a református hallgatókat a puritán életmód, míg az ateisták esetében a vártnál kisebb elemszámot találtunk.

A felekezeti hovatartozás és az időfelhasználás kapcsolatát a 7. táblázat szemlélteti. Sajátosnak tekinthető a felekezeten kívüliek életmódjában a tömegkommunikációs eszközök fokozottabb használata (internet – 59 perc, számítógép – 61 perc, televízió – 81 perc), valamint az olvasás (37 perc) és az önképzés (24 perc) alacsony, a hobbi-jellegű tevékenységeknek (42 perc), az órai jelenlétnek (208 perc) valamint a munkának (51 perc) pedig a magas időráfordítása. A református hallgatók kapcsán a tanulással (137 perc), a háztartási munkával (52 perc), valamint az olvasással eltöltött időtartamokat (62 perc) emelhetjük ki. A katolikusoknál a társas élet hangsúlyos jelenléte tapasztalható (104 perc).

7. táblázat: A hallgatói minta időfelhasználása felekezetek szerint (percekben megadva)

	Katolikus	Református	Felekezeten kívüli	Hallgatói minta
Óra	196	201	208	203
Tanulás	129	137	130	131
Önképzés	37	38	24	34
Munka	29	42	51	39
Házimunka	34	52	33	43
Vásárlás	27	34	30	31
Olvasás	45	62	37	49
Televízió	70	76	81	77
Zenehallgatás	85	76	76	82
Számítógép-használat	50	53	61	54
Internet	45	48	59	50
Társas élet	104	91	95	95
Hobbi	37	31	42	37

<sup>25</sup> Gyakran: hetente többször, hetente egyszer vagy havonta néhányszor, ritkán: nagy ünnepeken vagy évente egyszer, illetve soha.

Kiemelésre érdemes tény, hogy a katolikusok és a felekezeten kívüliek alacsonyabb becsült időráfordításokkal bírnak. Lekérdezésünk korlátaiból adódóan azonban nem tudjuk eldönteni pontosan, hogy ennek okát a felsorolt tevékenységek körében, az időmérleg-vizsgálatunk módszertani sajátosságaiban (pl. nem fedi le a nap 24 óráját, a párhuzamos tevékenységek nem pontosan rögzítettek) vagy az időérzékelés eltérő vonásaiban kereshetjük.

A templomba járási gyakoriság alapján elkülönített kategóriák az elemzésbe bevont időráfordítások tekintetében több esetben is lineáris kapcsolatot rajzoltak ki. Pozitív irányú a kapcsolat a tanulás, az önképzés, a munka,<sup>26</sup> valamint az olvasás esetében, míg ellentétes összefüggést a televíziózás, a társas élet és a hobbi kategóriák kapcsán találtunk. A kirajzolódó összefüggéseket elemezve megállapíthatjuk, hogy a puritán almintá életmódja rokonítható a templomba gyakran járó hallgatók életmódjával, a szabadidő-orientált csoport pedig a templomba nem járók almintájához hasonlítható (8. táblázat).

8. táblázat: Az időfelhasználás értékei a templomba járási gyakoriság szerint (percben megadva)

	Óra	Tanulás	Önképzés	Munka	Háztartás	Vásárlás	Olvasás
Gyakran	201	143	45	41	45	28	49
Ritkán	207	130	34	36	46	33	47
Soha	194	123	26	29	31	26	41
Hallgatói minta	203	131	34	39	43	31	49

	Tévé	Zene	Számítógép	Internet	Társas élet	Hobbi
Gyakran	64	88	49	45	81	29
Ritkán	79	77	46	44	93	37
Soha	82	84	66	57	110	43
Hallgatói minta	77	82	54	50	95	37

<sup>26</sup> A munka időráfordításai a templomba soha nem járóknál meglepő módon nem azonos tendenciát mutat, mint a felekezeten kívüli csoport esetében. A két csoport ugyanakkor nem megféleltethető egymásnak.

Első hipotézisünk tehát, miszerint a vallásosságnak az elemzésbe bevont két dimenziója az életmódot hasonlóan alakítja, nagyobb részt valószínűsíthető. Bizonyos esetek azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a vallás és az életmód kapcsolata rendkívül bonyolult kapcsolatot mutat (pl. a munka eltérő jelenléte az felekezeten kívüli és a templomba nem járó hallgatók esetében, vagy a nem lineáris összefüggések a számítógép-, valamint az internet használatakor a templomba járási gyakoriság kapcsán).

Elemzésünk következő szakaszában a hallgatók értékpreferenciáit vizsgáltuk meg a vallásosság két dimenziójának szűrőjén keresztül - előzetes elvárásaink szerint a felekezeti hovatartozás esetében itt válik megragadhatóvá válik a weberi „protestáns etika”. Az első szűrőt a felekezeti hovatartozás képezte - kutatásunkban a protestánsok, katolikusok, valamint a templomba nem járók képezték az egyes csoportokat.<sup>27</sup> A hallgatói minta értékrendjének két szélső pólusát a református, illetve a felekezeten kívüli csoport adja, míg a katolikus diákok világrendje leginkább közelít a hallgatói minta átlagához. A legmagasabb skálaértékek kilenc esetben a református vallású diákokhoz kapcsolhatók: ezek egy része valóban megfeleltethető a weberi gondolkörnek (pénz, milyen munkát végez, szülők jövedelme, műveltség, jövőre vonatkozó tervek), mások pedig azt kiegészítve jelennek meg az értékrendben (család, magyarság, hasznosság). Kiemelésre érdemes tény, hogy a hit fontossága is ebben a felekezetben kapta a legmagasabb értékeket, valamint hogy a felekezeten kívüli csoport jellegzetes módon csupán egy területet, a szabadidő szféráját értékelte a legmagasabbra.

A templomba járás gyakoriságát az értékpreferenciákkal összevetve a legtöbb esetben az előzetesen elvárt eredményeket kaptuk. Nem figyelhető azonban meg lineáris kapcsolat a szabadidő esetében, a pénzzel kapcsolatos értékek pedig a ritkán templomba járóknál kapják a legmagasabb skálaértékeket. Szintén ez a csoport értékelte a legmagasabbra a jövővel kapcsolatos tervek megvalósulásának fontosságát is. A reformátusok és a gyakran templomba járók értékrendje tehát megegyezik olyan kategóriák esetében, mint a család, a magyarság vagy a hasznosság, de teljesen eltérő módon preferálja a pénzhez kapcsolódó értékeket és a jövővel kapcsolatos terveket (9. táblázat).<sup>28</sup> Ezen adatok fényében kijelenthetjük tehát, hogy a különböző felekezetek értékrendje markánsan eltér egymástól, a weberi etikára vonatkozó alhipotézisünk pedig valószínűsíthető. Említésre érdemes tény, hogy a vallásosság két dimenziója közül a templomba járás gyakorisága magyarázta nagyobb erővel a hallgatói értékpreferenciákat. Ez alól kivételt a szülők jövedelmének fontossága jelentett, míg a magyarság, valamint a munka milyensége kategóriákat a két dimenzió azonos mértékben alakította.

<sup>27</sup> Elemzésünkben a legkisebb almintá elemszáma is meghaladta a száz főt.

<sup>28</sup> Az értékpreferenciákat felmérő másik kérdésblokkból egyrészt a reformátusok konzervatívabb értékrendje olvasható le (legmagasabb skálaértékek: szokások megőrzése, haza), az ateisták attitűdjei pedig az élménykeresés fontosságát tükrözik (szabadidő, érdekes élet, eredetiség). Megemlítendő, hogy a hatalom kategóriája, amely a puritán-szabadidő-orientált alminták esetében döntő fontosságúnak bizonyult, a vallásosság dimenzióiban nem mutatott érdemleges összefüggést.



9. táblázat: A hallgatói minta értékpreferenciáinak átlaga tízes skálán  
a vallásosság különböző dimenzióiban

	Család	Munka- tanulmányok	Szabadidő	Barátok	Politika-közélet	Kultúra	Hit	Pénz
Katolikus	9,64	8,6	8,1	8,6	4,4	7	5,9	7,7
Református	9,72	8,6	8,1	8,6	4,4	7	6,1	7,9
Felekezeten kívüli	9,5	8,4	8,2	8,6	3,9	6,9	2,9	7,6
Gyakran templomba járó	9,7	8,7	8	8,5	4,7	7,4	8,4	7,5
Ritkán templomba járó	9,64	8,6	8,3	8,7	4,2	6,9	4,9	7,9
Nem jár templomba	9,46	8,3	8,1	8,5	3,7	6,6	2,6	7,7
Hallgatói minta	9,63	8,5	8,1	8,6	4,2	7	5,3	7,8

	Milyen munkát végez	Magyarság	Szülők jövedelme	Műveltség	Hasznosság	Jövőre vonatkozó tervek
Katolikus	8,3	7,4	7,1	8,6	7,6	9,2
Református	8,5	8,1	7,3	8,8	7,9	9,4
Felekezeten kívüli	8,3	6,9	6,9	8,4	7,4	9,1
Gyakran templomba járó	8,3	8	7	8,7	8	9,1
Ritkán templomba járó	8,5	7,5	7,1	8,7	7,7	9,4
Nem jár templomba	8,3	6,8	6,8	8,4	7,2	9,1
Hallgatói minta	8,4	7,5	7	8,6	7,7	9,2

A jövőre vonatkozó alhipotézisünk vizsgálatakor azt feltételeztük, hogy a vallásosság kitágítja a diákok időhorizontját. A bizonyítás céljából khi-négyzet próbával vizsgáltuk meg a távlati célok meglétére feltérképező kérdéseket,<sup>29</sup> szignifikáns kapcsolatot azonban csupán három esetben találtunk. A könnyebb elhelyezkedés, mint a felsőoktatás mellett szóló érv a reformátusoknál jelenik meg (sig: 0,011) – mindez beleillik a protestantizmus munkaközpontú értékrendjébe, amelyben a munka az élet elidegeníthetetlen részét képezi, de kevésbé kapcsolódik a távlati célok meglétéhez. A munkahelyi karrier két változója pedig (mennyire fontos az előrejutás a munkahelyen, illetve diplomával jobb állást lehet szerezni) – alhipotézisünkkel ellentétben – a templomba soha nem járó csoportot jellemezte (sig: 0,016 ill. 0,000). A jövőre vonatkozó elvárásaink a hallgatói mintában tehát sem a munkaerőpiaci tervek, sem pedig a lifelong-learning gondolkörében nem volt bebizonyíthatóak a vallásos hallgatók esetében, sőt a munka világában a karrier-célok megléte a felekezeten kívüli csoport sajátossága volt.

A vallásosság általunk vizsgálat két dimenzióját a puritán-, illetve a szabadidő-orientált almintákkal összevetve is megvizsgáltuk. A kétdimenziós elemzés során szignifikáns kapcsolat csupán a puritán életmód és a templomba járás gyakorisága között volt megfigyelhető (sig.: 0,02 – az almintába tartozás valószínűségét növeli a templomba járás gyakorisága). Más esetekben szoros összefüggéseket nem találtunk, bár a nem vallásos magatartás a szabadidő-orientációval bíró hallgatók esetében fokozottabban jelentkezett, a reformátusoknál pedig ennek az életmódnak a nagyobb mértékű elutasítása jelent meg.

Eredményeink felhívták a figyelmet arra a tényre, hogy a vallásos magatartás és értékrend jelentősen befolyásolja mind az életmód, mind pedig az időfelhasználás területét. A magyarázott tevékenységek rendszere és a kapcsolatok iránya sajátosnak tekinthető, és magán viseli a felekezetekhez való tartozás egyedi jegyeit is (különösen a református és a felekezeten kívüli csoport esetében). Az összefüggések feltárása alapján kijelenthetjük, hogy a vallásosság különböző dimenziói más-más módon alakítják a hallgatók életstílusát és értékrendjét, ezen kapcsolatok alaposabb feltérképezése – valamint a vallásosság újabb dimenzióinak bevonása – a jövőben további kutatások lefolytatását igényelné.

Elemzésünk alapvető célja az volt, hogy a hallgatói életmód két pólusának jellemzése után megpróbáljuk feltárni az eltérő időfelhasználás mögött meghúzódó értékrendbeli különbségeket. Lehetőségeinkhez mérten meghatároztuk a puritán- és a szabadidő-orientált csoport szocio-kulturális jellegzetességeit, bár ezek korlátozott volta arra engedett következtetni, hogy a sajátos hallgatói életstílusokat kialakító tényezők rendszerébe más magyarázó változókat is be kell vonnunk.

<sup>29</sup> A távlati célok meglétét a következő kérdésekkel térképeztük fel: a felsőoktatásba jelentkezés indoka volt-e a jobb állás megszerzésének, valamint a könnyebb elhelyezkedésnek a lehetősége, illetve, hogy ezen évek alatt nem kell dolgozniuk. A hallgatóknak egy négyfokozatú skálán kellett értékelniük, hogy egy munkahelyen a jó előrejutási lehetőségek mennyire fontosak. Végül megvizsgáltuk a továbbtanulási szándékaikat, valamint rákérdeztünk a tervezett képzés típusára.

Az értékpreferenciák mentén megfogható eltérések – véleményünk szerint – az alminták életmódját formáló tényezőknek egy jobban megragadható olvasatát bontották ki. S bár a kialakított típusok időfelhasználása a riesmani kategóriákkal csengett egybe, a mélyebb elemzések rámutattak arra a tényre, hogy a tipológia bizonyos elemei (pl. a hatalom) nem illeszthetők bele a hallgatói alminták sajátosságai közé.

Elemzésünk következő lépéseként a késleltetett kielégülés elméletének egyik fontos elemét, a távlatokban való gondolkodást vettük górcső alá, s tettünk kísérletet arra, hogy az alminták mentén ennek eltéréseit térképezzük fel. Előzetes elvárásainkat nem sikerült bebizonyítanunk – ennek mélyebb okait azonban a rendelkezésünkre álló adatbázis alapján nem tudtuk pontosan meghatározni. A felmerülő probléma azonban – tehát az a tény, hogy a puritán csoport időtávlatai és céljai nem, a hasonló célok eléréséhez felhasználandó eszköztár viszont nagy mértékben tér el a szabadidő-orientált almintáétól – további kutatásra érdemes terület, még abban az esetben is, hogyha ez a jelenség a felsőoktatás hallgatóinak sajátos összetételéből és gondolkodásából is adódik.

Az életmód eltérései mögött meghúzódó értékpreferenciák feltárása során került érdeklődésünk homlokterébe a vallás problematikája. Mivel a kutatás során használt kérdőív a vallásosság több dimenzióját is megragadta, ezekre vonatkozóan alhipotéziseket fogalmaztunk meg, majd ezeket a kutatás utolsó lépéseként bizonyítani próbáltuk.

Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy ezek a dimenziók (a felekezeti hovatartozás és a templomba járás gyakorisága), ha nem is teljes egészében, de hasonló módokon alakítják a hallgatói időfelhasználást. A felekezetek szerinti bontás rámutatott arra a tényre, hogy a puritán alminták leginkább a gyakran templomba járó hallgatók életmódjának feleltethetők meg, míg a reformátusoktól leginkább az anyagi dimenzióban mutat eltéréseket. A szabadidő-orientált csoport a felekezeten kívüliek élménykereső attitűdjéhez, valamint szórakozás-centrikus életmódjához hasonlít, ám a materiális javak fontossága, a hatalom, valamint a magyarság-tudat esetében már jelentős különbségeket találhatunk.

A vallással kapcsolatos vizsgálódásaink ezáltal nem csak arra a tényre mutattak rá, hogy az életmódot formáló tényezők között annak különböző dimenzióit is számon kell tartanunk, hanem arra is felhívták a figyelmet, hogy a vallás és az életmód kvantitatív kutatása még számos kiaknázatlan kutatási területet rejt.

## IRODALOM

- BAUER B. (2000): *Az ifjúság viszonya az értékek világához*. In.: Ifjúság 2000, Szerk.: Szabó A. et al, Budapest. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 202-219. p.
- BECK, U. (2003): *A kockázat-társadalom, avagy út egy másik modernitásba*. Budapest, Századvég Kiadó
- BOCSI V. (2008): *A gazdasági és a kulturális tőke hatása a hallgatói időfelhasználásra*. Iskolakultúra 18. évf. 2008a, 11-12. szám 118-128. p.

- BOCSI V. (2008b): *Az idő a campusokon*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, 2008, Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Program Archivuma
- CRAIG, L.: *Submission to the Commonwealth Parliamentary Inquiry into Balancing Work and Family*  
[www.aph.gov.au/house/committee/fhs/workandfamily/subs/sub050.pdf](http://www.aph.gov.au/house/committee/fhs/workandfamily/subs/sub050.pdf);  
 2005.03.18.10.h.
- FALUSSY B. (1993): *Társadalmi idő – szabadidő*. In.: *Társadalmi idő – szabadidő*. szerk.: Harcsa I., Budapest, Magyar Szabadidő Társaság, 5-9. p.
- FEJŐS Z. (2000): *Az idő – képzetek, rítusok, tárgyak*. In.: *A megfoghatatlan idő*, szerk.: Fejős Zoltán, Budapest, Tabula Könyvek, 7-24. p.
- HÄDER, M. (1996): *Linear, Zyklisch oder Okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der Individuell präferierten Form des Zeitbewusstseins*. ZUMA-Nachrichten, 39., Jg. 20.
- HARCSA I.: *A népesség időfelhasználása 1986/87-ben és 1999/2000-ben*. Budapest, 2002, KSH
- Kluckhorn, F. – Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in Value Orientation*. Westport, Greenwood Press
- LESHAN, L., L. (1952): *Time Orientation and Social Class*. Journal of Abnormal and Social Psychology 47. 589-592. p.
- LEWIS, O. (1968): *Sanchez gyermekei*. Budapest, Európa Kiadó
- LOSONCZY Á. (1977): *Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben*. Budapest, Gondolat Kiadó
- KOHLI, M.: *Társadalmi idő és egyéni idő*. In.: *Időben élni – történeti-szociológiai tanulmányok*, szerk.: Gellériné Lázár M., Budapest, 1990, Akadémiai Kiadó, 175-212.p.
- KOZMA T. (2005): *Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás*. In.: *Régió és oktatás*, szerk.: Pusztai G., Debrecen, 2005, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 23-30. p.
- MATUSCHEK, I.: *Zeit und Devianz*  
<http://edoc.hu-berlin.de/dissertation/matuschek-ingo.1999-07-19/PDF/Matuschek.pdf>;  
 2005.03.17.h.
- PUSZTAI, G. (2007): *The long-term effects of denominational secondary schools*. European Journal of Mental Health 2. 1. 3-24. p.
- PUSZTAI G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- RIESMAN, D. (1983): *A magányos tömeg*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- THOMPSON, E. P.: *Az idő a munkafegyelem és az ipari kapitalizmus*. In.: *Időben élni – történeti-szociológiai tanulmányok*, szerk.: Gellériné Lázár M., Budapest, 1990, Akadémiai Kiadó, 60-116. p.
- WEBER, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest, Gondolat Kiadó
- ZINNECKER, J. (1993a): *A fiatalok a társadalmi osztályok terében*. In.: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, 1993, szerk.: Gábor K., Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 5-29. p.
- ZINNECKER, J. (1993b): *Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások az Német Szövetségi Köztársaságban*. In.: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, 1993, szerk.: Gábor K., Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 29-48. p.

## **TANÁROK MUNKA KÖZBEN**

## ÚJRAOLVASVA - ÉRETTSÉGI KÉRDŐJELEKKEL...<sup>1</sup>

### Személyes felvezető

„Az újraolvasás ellenkezik társadalmunk fogyasztói és ideológiai beidegződéseivel. Ezek megkövetelik, hogy a történetet „dobjuk el” miután befogadtuk („befaltuk”), hogy aztán sorra vehessünk egy újabb történetet, sorra vehessük még az újabb könyveket. Csak egyes periférikus olvasói rétegek (gyerekek, öregek, professzorok) számára megengedett az újraolvasás. Nos, mi ezt az újraolvasást ajánljuk, már az első pillanattól, mert csak ez mentheti meg a szöveget az ismétléstől (azok, akik nem újraolvasnak, mindenhol ugyanazt a történetet olvassák.)”

*Roland Barthes<sup>2</sup>*

Az irodalomtudomány már az 1980-as években is elméletként kezelte szövegek újraolvasását, nem csak azért, hogy szövegek, életművek többarcúságát, kimeríthetlenségét sejtse. Első megismerkedésünkkor a szöveggel nagyjából állandó ütemben olvasunk, újraolvasáskor viszont ez az ütem erős kilengéseket mutat, figyelmünk megragad egy-egy részletnél, míg másokat átugrunk. Az első olvasás tere egyirányú térképként határozható meg. A felépítést megteremtő ismétlődések csak második olvasáskor tűnnek ki, mert ekkor már kétirányú az emlékezetünk. Az újraolvasás harmadik kiterjedést ad a befogadás terének, szabadabban társítunk az olvasottakhoz más szövegeket. A korábban megtalált üzenet egyúttal el is vész, amikor kiszakítom valamely összefüggésrendszerből és másikba helyezem (*Szegedy-M. 1980*)<sup>3</sup>. Az újraolvasás tehát hasonlít a mérlegeléshez, a mérlegelő értékeléshez, amennyiben az a vizsgált dolog új összefüggésrendszerbe helyezésének dinamikája.

Voltaképpen az oktatásügyi diskurzusokat is időről-időre újraolvassuk, nézőpontunktól függően más és más fénytörésbe helyezzük. Hogyan lehet „újraolvasni” egy nagy múltú, (a hazai közoktatásban 1851 óta intézményesült), a vizsgázók nézőpontjából ma is szimbolikus eseményként számon tartott vizsga átalakításának történetét? Azét, amit 2005, az új vizsga bevezetése óta már (a májusi-júniusi vizsgaidőszakokban) 431.402-en abszolváltak, s évről-évre meghatározott rendben

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: *Educatio*, Mérleg 2006-2010, 2010. tavasz, 19. évfolyam, első szám, 54-64.

<sup>2</sup> Barthes, R. (1997): *S/Z*. Osiris-Gondolat Kiadó, Budapest, 1997.

<sup>3</sup> Szegedy-Maszák Mihály (1980): *A regény, amint írja önmagát*. Tankönyvkiadó, Budapest.

meghirdetnek és abszolválnak.<sup>4</sup> Nyilvánvalóan attól függően keresünk újabb jellemzőket, mi a mérce, mit tartunk a vizsga újra feltárható ismérvének. Az érettségi vizsgafejlesztés a rendszerváltás utáni kormányzati ciklusokon átnyúló, azaz több oktatási kormányzat által kezelt folyamat volt. Ha folyamatról beszélünk, valószínűleg lehet azonosítani a kezdetét, legalábbis azokat a felvetéseket, amelyek a folytonosság érzetét keltik. Ha csak 15 évre tekintünk vissza, 1995-öt jelöljük meg, amikor az első vitaanyaga megjelent és eljutott minden középiskolához. De vissza is léphetünk még két évet, és e kezdetet az 1993-as közoktatási törvénnyel azonosítjuk, amelyben megjelent a tantervi dokumentumokhoz képest önállóan tételezett vizsgakövetelmény műfaja. A szakmai közvélemény azonban már jóval korábban, az 1980-as évektől polemizált a kimeneti szabályozás szerepének változásáról: a vita hol az érettségi eltörléséről, hol rangjának emeléséről szólt. Fordulatot jelentett 1990-ben a *Tanterv vagy vizsga?* címen megjelenő, a tananyag szabályozásának kétféle logikáját taglaló kötet, mely az akkori oktatáspolitikának címzett szakértői helyzetértékelés és reformérzés tétjének hevületét érzékeltetve így fogalmazott: „Lesz-e Magyarországon vizsgarendszer, lesz-e »kimenet-szabályozás«?” (Sáska & Vidákovich 1990). Az óhaj egyúttal a tanterv igazgatási jellegének csökkentésére is irányult.<sup>5</sup>

### ***Elméletek a vizsgafejlesztésről***

Akármeekkora időtávot is fogunk át, nem volt gyors e fejlesztés. Az előkészítő munka viszont eközben folyamatos volt, hiszen a vizsgafejlesztés lényegében megkezdhetetlen és egymással nem felcserélhető munkafázisokból áll. A középiskolai tanulmányokat lezáró vizsga megváltoztatása a magas kockázatú beavatkozások közé tartozik.<sup>6</sup> Még a diszfunkcionális működése is csak jelentős politikai, kommunikációs, költségvetési ráfordítással korrigálható. Az elmúlt évtized szakmapolitikája (a „szabadságközpontú” felfogása okán is) jóval nagyobb lehetőséget látott a mindenkor bemeneti követelmények, képzési tartalmak változtatásában és decentralizálásában. Az érettségi reform az oktatáspolitikai aréna egyik szereplőjeként különféle mezben lépett a küzdőterre, így a különböző szakmapolitikai csoportok

<sup>4</sup> Az adatok az őszi vizsgaidőszakok nélkül értendőek. Forrás: Oktatási Hivatal. [www.oh.h/Érettségi](http://www.oh.h/Érettségi). 2005-től további 54.100 tanúsítványt is kiállítottak a csak egy-egy tárgyból vizsgázóknak.

<sup>5</sup> Sáska Géza az érettségit a krónikus feszültség terepének láttatta, nevezetesen azért, mert ez az a pont, ahol a tömegoktatás a munkaerő-piacca, illetve a felsőoktatással érintkezik. Ennek kapcsán merült föl a több szintű érettségi vizsga gondolata: a felsőoktatásba való belépésre jogosító emelt szintű, valamint a középfokú végzettség igazolására a felnőtté válás rituáléját követő, a középiskolában letett iskolai vizsga párhuzamos bevezetésének ötlete.

<sup>6</sup> A vizsga kialakítása nem egyfajta szigetszerű, csak az érettségire fókuszáló sajátos szakmapolitikai békére vezethető vissza, inkább arra, hogy a közoktatás rendszeralkotó elemeinek képlékenysége, változtathatósági lehetőségeinek szórása igen nagy. Az egyik alakzat inkább, a másik kevésbé változtatható, s az érettségi vizsga, sokféle kulturális, értékbeli és más beágyazottsága okán, ez utóbbiak közé sorolható.

megtalálták azt, amit törekvéseik támogatásaként azonosíthattak. A ráruházott szerepekből kiemelhető a kimeneti követelmények révén elérhető tartalmi szabályozás (tartalmi modernizáció), a középiskolások heterogenitásának kezelése a kimeneti szabályozás, azaz esetünkben az érettségi vizsga egységességével, a közös szabványokkal, a továbbtanulási vízumfunkció a vizsga két szintjével, továbbá a standard elemek erősítése a feladatok és az értékelés központi kontrolljával. Történt ez olyan helyzetben, amikor a „helyi”, az „autonóm” már több mint egy évtizedes felértékelésével óhatatlanul csökkent az integráló központi dokumentumok hatóereje. A központi vizsgakövetelmény megfordítja ezt a tendenciát. Természetesen a vizsgáláshoz és a vizsgáztatáshoz a nemzetközi gyakorlatban kialakult standard minőségi jellemzők is társulnak, így a didaktikai közvetítése, a minőség képviselője, a prognózis vagy előrejelző érvényesség (prediktív validitás), a tartalmi érvényesség, a megbízhatóság és objektivitás, a minősítés, a szelekció, az elfogadottság, a költségesség és a visszacsatolás (Horváth & Lukács 2006).

Az új érettségi kialakításában részt vevő tanárok, kutatók, oktatók, a megszervezésének, logisztikájának kidolgozói, a bevezetését elrendelő oktatáspolitikusok, az írásbeli tételcsomagok előállítói, a tételkészítők és sokan mások, személyes emlékezetükben élő képeket, helyzeteket őrizhetnek még ma is, öt év elteltével a 2005 körüli időszakban rájuk osztott, általuk betöltött szerepről. A vizsgafejlesztés az utóbbi évtized egyik nagy narratívája. Mások szerint az OECD PISA programja (2000–2015) és ismétlődő mérései tekinthetők annak, amelynek legutóbbi 2009-ben lezajlott szövegértés vizsgálatában immár 61 ország vett részt. Kétségtől, ehhez képest a hazai érettségi belügy, miközben a globális mérések oktatásügyi hatása egész földrészekre, az ott lévő országok oktatásügyének jövőjére terjed ki.<sup>7</sup>

Valóban, a PISAprogram a globális világ üzenete és az abban való részvétel lehetősége, míg az európai érettségi vizsgák – tartalmi részleteikben – az „ahány ország, annyiféle vizsga” gyakorlatát mutatják, miközben strukturális jellemzőik azonosak, mindegyik vízumértékű záróvizsga. Az ún. *Zöld könyv* mintaként, mintegy a hazai érettségi kritikájaként már túl is lép Európán, és az amerikai *Scholastic Aptitude Test-et* (SAT 1926) ajánlja mint általános értelmességvizsgálatot, amely egy nyelvi (verbális) és egy matematikai résszel jól betölti felsőoktatási felvételi funkcióit (Csapó 2008).

Jóllehet maga a vizsga, a vizsgázás szabályozott interakciók sorozata, amelyben jól körülhatárolt szerepek szerint folyik a vizsgázás dramaturgiája, egy ilyen nagyságrendű változás előkészítése – ma így látszik – azonban az említett formális és

<sup>7</sup> Amikor az OECD úgy döntött, hogy létrehozza a PISA-vizsgálatot, akkor e mögött a döntés mögött az az elképzelés állt, hogy az ebből nyert információk legyenek alkalmasak arra, hogy az egyes országok oktatási rendszerei jó irányba fejlődnek-e vagy nem. Hogy a kormányok jó oktatáspolitikát folytatnak-e, vagy nem. És ezekre a kérdésekre visszajelzéseket kell adniuk ezeknek az adatoknak. Ezt működtették már évtizedek óta a gazdaságpolitikában. Összejöttek az ezzel foglalkozó szakemberek, és abból indultak ki, hogy felejtünk el, hogy mi van az iskoláink tanterveiben. Kezdjük el elemezni a jövőt, az életet, a munka világát. Filozófusok, gazdasági szakemberek és a legkülönbözőbb területekkel foglalkozó tudósok voltak ott, és ezzel a kiindulással kívánták definiálni, hogy milyen képességre van szükség (*Műhelybeszélések*....2009).



informális szakmai együttműködések hálózatában, szakmapolitikai diskurzusokban történhet. valahogy azzal az érzéssel, hogy ahol több ezer, kölcsönösen függő játékos lépései kapcsolódnak össze, ott nincs olyan játékos vagy játékosokból álló csoport, bármily hatalmas legyen is, aki vagy amely képes lenne egyedül megszabni a játék menetét (*Elias 1996*). A döntések természetesen a jogszabályi és finanszírozási szinten végül meghozódnak. Míg a valós, téttel bíró vizsga maga egy lineáris folyamat, a kidolgozása azonban párhuzamos, egymásba kapcsolódó vagy akár egymástól eltérő tevékenységek egymásba kapcsolása révén lehetséges.<sup>8</sup>

Ma, amikor egyrészt a szakma íratlan szabályai szerint, másrészt az adatszolgáltatási kötelezettség okán számos elemzés, tanulmány és adatbázis áll a folyamat és/vagy a vizsgaeredmények iránt érdeklődők rendelkezésére ([www.ofi.hu/tudastar/erettsegi](http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi); [www.oh.hu/erettsegi](http://www.oh.hu/erettsegi)), látható, hogy korántsem táródott fel még a teljes fejlesztéstörténet, ide értve a mérvadó döntéseket meghozók érveit. Mérvadó döntési pontnak nevezhető a vizsga tantárgyi szerkezete; a vizsgakövetelmények csökkentése 2003-ban, a törvényileg előírt érettségi bukáshatár csökkentésének folyamata, a 2004-es próbaérettségi hatása. Adatolásra és értelmezésre vár még a felsőoktatási szféra nézőpontjából az érettségifelvételi elfogadásának története, ami a mai felsőoktatási megnyilvánulások szerint korántsem problémamentes. E változásokkal telített, sűrű korszak legfontosabb történése, hogy az expanzió elérte a felsőoktatást, Magyarország is átállt a háromszintű felsőoktatásra, ahol szintén megjelent a tanulási eredményekre (a kimenetekre) összpontosító képesítési követelmények elkészítésének kötelezettsége. Néhány megnyilvánulásból úgy tűnik, ma a felsőoktatás problémáinak kitüntetett bűnbakja lett az érettségi. Újragondolva, felmerül a kérdés, vajon a diákok maguk, az őket zömében eltartó családjuk vagy a munkaerőpiac felkészült-e a háromszintű felsőoktatás szerteágazó következményeire.

Visszatérve a jelzett „fehér foltokra”, kevésbé feltárt a vizsgatartalmak (nézőponttól függően értékelt) műveltségi kánonképző és/vagy az elvárt műveltséget szűkítő mivoltát megítélő álláspontok kontextusa, a társadalmi és iskolázottsági valóság érzékeltetése abból a szempontból is, melyek a középiskolai és felsőoktatási expanzióból előnyösen profitáló vagy éppen a tudástőkéjük értékvesztéseként felfogó társadalmi érintettek. A „hogyan lesz egy tantárgyból vizsgatárgy” (követelménnyel, írásbeli és szóbeli mintafeladatokkal, értékelési eljárásokkal stb.) folyamata is megérné a látszólag, legalábbis az egész vizsgarendszerhez képest, mikroszintű feldolgozást, ahogyan az legutóbb megvalósult a történelem esetében (*Kaposi 2009a.*). Az, hogy mi nevezhető modellértékűnek a vizsgareform kialakításában és megvalósításában, mi az, ami e történetből az oktatáspolitikai elemzőkre tartozik és mi az, amit a vizsgatartalmak értelmezői kibonthatnak belőle – csak egy későbbi, nagyobb léptékű időtávtlatból értékelhető. Az új érettségi vizsgát nevezhetjük nagy horderejű, nagy hatású intéz-

<sup>8</sup> Különösen emlékezetes mindaz, amit a különböző társadalmi csoportokban (pl. civil szakmai szervezetek, tantárgyi egyesületek) folytatott kommunikációban közvetítődött, ami elhelyezhető az ott működő szociális sémákban vagy vonatkoztatási keretekben. Időlegesen létre is jött a fejlesztők szociális reprezentációja a csoportokban, az ott zajló, feszültségektől, konfliktusoktól sem mentes interakciók során.

kedésnek, anélkül, hogy a szerepét túlértékelnénk. Miután a média is sokszor hírt adott az érettségi várható változásairól, a 2005-ös oktatásügyi közvélemény-kutatás szerint 2005 végén a teljes magyar felnőtt lakosságnak közel kétharmada volt tájékozott az érettségi átalakulásáról. Eltérő mértékben ismerték e változás egyes sajátos elemeit: különösen nagy az aránya azoknak, akik arról tudnak, hogy az érettségi többszintűvé vált, azt viszont jóval kevesebben tudják, hogy az érettségin értékelt tudás jellege is változott. Az egyes elemek megítélése pozitív volt, vagyis a megkérdezettek jórészt egyetértettek a változásokkal, a legnagyobb elfogadottságot pedig az emelt szinttel megszerezhető állami nyelvvizsga lehetősége élvezte (Horn & Sinka 2006). Ez az adat arra is utal, hogy a szülők az idegen nyelvvizsga második iskolázásának költségeit megtakaríthatónak érezték.

A vizsga iskolai elfogadottsága és a tanórák szintjét is elérő hatása is dokumentált (Bánkuti & Lukács 2008; Horváth 2008). A kérdőíves és 2002-es és 2006-os intézményvezetői interjúkra épülő hatásvizsgálat bemutatta, hogy az új érettségi vizsga fejlesztése egyúttal a várható hatások becslésének története is. A vizsgáról szóló beszédmódra ugyanis általában is jellemző a jövőre utaló elem: az érintettek általuk jellemzőnek tartott várható történéseket társítanak a vizsga bevezetéséhez vagy a működő vizsga esetében a várható eredményekhez. Az előzetes hatásbecslésben a kockázati tényezőket és az erre adott magatartásformákat a szerint, ki az érintettje és mennyire széles körű a becsült tényező hatása, többféleképpen tipizálhatjuk. A kritikus hatások előzetes becslését a kétszintű érettségi történetét és fő jellemzőit tárgyaló tanulmány konfliktustípusonként csoportosította: esélyegyenlőség, kettészakított műveltség: a kétszintűség; a műveltségi kánon: a vizsgatartalmak kiválasztása; az érettségi: a „helyi” és a „központi” szabályozás erőterében (Horváth & Lukács). Az első vizsga hatását egy olyan modell írta le, amelyben az időtáv (rövid táv és hosszútáv) és az intencionalitás (szándékolt, tervezett és szándékolatlan) dimenzióját különbözteti meg. Ahhoz, hogy megértsük, miért társul annyiféle igény a vizsgához, miért hárul rá oly sokféle szerep, érdemes megnézni, hol is van a vizsga a jelenleg 18 éves korukig tanköteles diákok iskolázásában.

### *Az érettségi a „képesítési arénában”*

Ahhoz, hogy iskolázása 12. évfolyam végén vizsgát tegyen egy diák, a középiskola négy évében legalább 4700 tanórát van, miután már rendelkezik az alapfokú végzettséggel. A Kt. 25.§ (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított *bizonyítvány* –iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető, vö. Kt 27. & 8. bek.) A tanulási eredményesség referenciapontja – egészen az érettségi vizsgáig – az iskola pedagógiai programja, amely tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési eljárásait, értékelési szempontjait is. A Kt. 9.§ (8) bekezdése szerint az *érettségi bizonyítvány* középiskolai végzettséget tanúsít, és a felsőoktatási intézménybe való felvételre, illetve szakképzésbe való bekapcsolódásra jogosít. Az érett-

ségi vizsga szintjének a végzettség tekintetében nincs jelentősége. A vizsga szintje a felsőoktatási intézménybe való felvétel esetén bír (korlátozott) jelentőséggel.

A közoktatási törvényben jelzett szakaszhatárok egyikéhez sem tartoznak képesítések, ugyanis mind a tanulási folyamat tartalmi, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az egyes oktatási intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulását a következő összegző megállapítások jellemzik: a tartalmi szabályozás rendszere *vegyes*, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis *bemeneti* szabályozó eszközzel (Nemzeti alaptanterv, NAT), másfelől a *kimeneti* értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközére épít (Vágó & Vass 2006). A „bemeneti követelmények” egy értékvezérelt oktatási folyamat vízióját reprezentálják – lásd például a nevelésoktatás közös értékeit, továbbá a kulcskompetenciák és a műveltségi területek értéktartalmait –, kevésbé érzékenyek a megvalósíthatóság, még kevésbé érzékenyek a „megvalósultság” dimenzióira.

A közoktatási törvény szerint a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. Hogy mi minősül sikeres teljesítésnek, az az *iskola helyi tantervében rögzített értékelési szempontok és konkrét követelmények alapján határozható* meg a NAT 2007 szerint [kiemelés tőlem H. Zs.], ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes, különösen szociális státusuk szerint eltérő intézményeket, következésképpen azok értékelési, teljesítményértékelési kultúráját is (Nagy M. 2006). A közoktatási rendszer tanévenként – szöveges értékeléssel vagy az ötfokú skálát alkalmazva – számos bizonyítványt állít ki a tanulókról, az érettségi vizsga azonban, a korábban tervezett alapvizsga elenyészésével egyedül maradt a képesítési porondon. 2004-ben az oktatási kormányzat megrendelte ugyan az alapvizsga új koncepciójának kidolgozását, de az elkészült dokumentumot sem nem támogatta, sem nem határolódott el tőle, végül, elsúlytalanodva, 2006 nyarán kikerült a tartalmi szabályozás rendszeréből.

## Visszapillantás

Az, hogy voltaképpen mire is képesít az érettségi, a 19. század közepéig visszavezethető történetében állandó kérdés. Hogy mire jogosít, mit lehet vele kezdeni, mélyreható gazdasági és társadalomszerkezeti változások befolyásolják, sőt át is értékelik. Az érettségi vizsgafejlesztés különböző társadalmi, oktatáspolitikai és szakmai hatások közegében játszódott le, sőt játszódik ma is, hiszen a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás erőtere (különkülön és együttesen is) képes a vizsga további alakulását befolyásoló döntésekre. Egy stabil szerepe azonban van: az érettségi vizsga ugyanis 1851-es hazai bevezetése óta máig a *felsőoktatási tanulmányok folytatásának legitim feltétele*. Műveltségszerkezetét, követelményeit tekintve tehát kezdetétől fogva összekötődik a középiskolázás szerkezetével, illetve az annak folytatásaként tételezett felsőoktatási képzéssel. A vizsga intézményesülése összekötődik a közoktatási és az egyetemi intézmények állami intézménnyé nyilvánításá-

val. Az érettségi szerepének, azaz a középiskolai tanulmányokat érvényes bizonyítvánnyal lezáró (záróvizsga) általánosan képző jellegét az Organisationsentwurf így fogalmazta meg: „*A vizsga ekként sem az utolsó tanév oktatási tartalmára nem korlátozódik, sem azt túlzottan ki nem emeli, hanem figyelme sokkal inkább az egész oktatásból adódó képzettségre irányul*”.

Az utóbbi évtized fejleménye, ahogy egyre többen érettségiznek, a társadalom egyre jelentősebb csoportjai egyre kevésbé tekintik elégségesnek az érettségit gyermekeik iskoláztatásában (Nagy P.T. 1995). A globalizálódó társadalmak, azaz az egyetemessé váló, létszámában egyre szűkülő társadalmak fiatal nemzedékei – sőt lassan már az idősebb nemzedékek is – mind többen fogyasztanak az egészségügyi, szociális, környezetvédelmi, közlekedési, esetünkben az expanzió révén az oktatási szolgáltatásokból (Kozma 2006). Az 1990-es évek közepétől az iskoláztatási kereslet így már Magyarországon is jórészt áttevődött a felsőoktatásra, azaz a felsőoktatási diplomával járnak együtt azok a munkaerőpiaci előnyök, amelyek jó néhány évtizeddel ezelőtt még az érettségihez fűződtek. Ez érthető, ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy az iskolai végzettség társadalmi értéke annál kisebb, minél magasabb az adott iskolai végzettséget megszerzettek aránya a teljes populációban (Nagy P. T. 2008). E folyamatban jelentős tényező a szakképzés is, azaz a 2006-ban továbbfejlesztett Országos Képzési Jegyzék (OKJ), amelyben egyre több szakma megszerzése kötődik az érettségi bizonyítvány meglétéhez (1/2006 OM rendelet az OKJ-be történő fölvétel és törlés rendjéről).

### **2010 jövődő érettségizői**

A társadalomtörténeti megközelítés a minőségek, azaz az iskolázottság és a szakértelmek versengése nézőpontjából írja le a középiskolázás és így az érettségi tömegessé válásának történeti folyamatát (Nagy P. T. 1999). A mindenkori érettségiző ma Magyarországon egyegy korosztály kb. 75%-a, a közeljövő felsőoktatási hallgatói vagy szakképesítést szerző diákok, munkavállalók. Érdemes adatokat keresni arról, kik is voltaképpen e diákok. általában nem készülnek becslések az elkövetkező vizsgaidőszak érettségizőiről. Ha újraolvassuk az érettségit, tehetünk egy merész kísérletet, hogy megnézzük, kikből is lesznek a közeljövő érettségizői. Mindazok a 10. évfolyamosok, akik 2008 májusában megírták az Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tesztjeit, potenciálisan 2010 májusában-júniusában tesznek majd érettségi vizsgát (a szakiskolások kivételével, vö: [www.kompetenciameres.hu](http://www.kompetenciameres.hu)). (A felnőttek iskoláiban érettségizők nem szerepelnek az adatok között.) Összességében a 2008 májusában az érettségi vizsgával záródó gimnáziumi és szakközépiskolai középiskolai képzésben részt vevők 49,7%-a fiú, 50,3%-a lány. A 8 évfolyamos gimnáziumba járók 45,2%-a fiú, 54,8%-a lány, a 6. évfolyamos gimnáziumban 45,2% a fiúk, 54,8% a lányok aránya. A legnépesebb 4 évfolyamos gimnáziumok 10. évfolyamosai közül 39,6% fiú, míg 60,4% leánytanuló. A szakközépiskolákban átlagosan viszont 53,5% fiú, míg 46,5% leány tanul. A nemek megoszlása szerint tehát némileg több leány

jelölt tesz érettségi vizsgát 2010-ben. A képzési formától függően eltérő eredményeket valószínűsíthetünk a vizsgán (1. táblázat).

1. táblázat: A 10. évfolyamos tanulók matematika és szövegértés eredményei OKM 2008

Képzési forma	Szövegértés átlag (S.H.)	Matematika átlag (S.H.)
8 évfolyamos gimnázium	589 (1,1)	588 (1,2)
6 évfolyamos gimnázium	583 (0,8)	581 (1,1)
4 évfolyamos gimnázium	551 (0,4)	534 (0,4)
Szakközépiskola	491 (0,3)	484 (0,3)

Az érettségi, záróvizsgaként általános műveltséget vizsgál. Anélkül, hogy itt most e jelzős szerkezet értelmezésének egyik vagy másik összetevőjébe belemélyednénk, ez az általános civilizációs funkciója nem vitatott, az iskolázás általános kiterjedésének egyik mutatójaként ugyan ma már nem képez kulturális határt, hiánya azonban jelentős munkavállalási, társadalmi integrációs gát lehet. Az érettségi vizsgák történetén végigvonul ez a társadalompolitikai súlyú kérdés, hogy hogyan és milyen „gyorsasággal”, egy vagy több nemzedéknyi idő alatt válhatnak-e az érettségivel nem bíró apák és anyák gyermekeiből érettségizett felnőttek, azaz juthatnak nagyobb személyes életeshelyhez. A magyar középiskolázásról szóló kritikai diskurzusok egyik motívuma a szociokulturális egyenlőtlenségek kompenzációs képessége, illetve e képesség csekély mivolta. A társadalomtörténeti értelmezés felhalmozott szociális- és tudástőkének tekinti az érettségit, amelynek hiánya az érettségivel nem rendelkező szülők gyermekeinek 2008-as kompetenciamérési eredményeiben is jól látható (*Országos kompetenciamérés 2008*). Mára, az életfelfogások és életmódok, magatartásminták megsokszorozódásával nyilvánvalóan nem tételezhetjük fel, hogy bármely tekintetben egymáshoz közeli életvezetési kultúrával leírható akár egyegy érettségiző korosztály is. A rejtett elvárások azonban – feltevésem szerint – mégis létezhetnek, az érettségivel rendelkező korosztályoknak ma is tulajdonítunk közös tudásbeli, nyelvhasználati és életstratégiai összetevőket és tudásbeli, kompetenciabeli értékeket, illetve hiányokat. Az egyes képzési formák szerint (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) ugyan eltérő lehet ez az arány, de a szülők iskolai végzettsége (az anyák 54, az apák 56 %-ának volt az érettséginél alacsonyabb iskolai végzettsége) erőteljesen érvényesül a kompetenciaméréssel vizsgált mindkét területen. Bár a szülők iskolázottságának hatása azonos trendeket rajzol ki a 10. évfolyamos gyermekek szövegértés és matematika eredményeiben, az anya alacsony iskolai végzettségénél erősebb hatású, ha ez az iskolázási hiány az apát jellemzi, míg a magas végzettségű anya az apánál erőteljesebb hatásúnak tűnik a vizsgált területeket tekintve. Kérdés, milyen érvényességgel lehet mintegy becsülni a fenti adatsorokból a gimnazisták és a szakközépiskolások érettségi teljesítményeit. Az érettségi eredmények jelzik majd, hogy a 10. és 12. évfolyam közötti időszak képzése, illetve a vizsgára történő felkészítés hogyan kezeli a kompetenciamérés adataiban látott különbségeket.

## *Újra az emelt szintről*

Az új érettségi bevezetésével 2005-től köztudott, hogy az 1952 óta elkülönült felsőoktatási felvételi vizsga megszűnt (*Ladányi 1995*). A kétszintűség gyakorlati működésével kapcsolatban a 2008-as tavaszi vizsgaidőszak az egyes vizsgaszintekre jelentkezők statisztikai adataival keltette fel mind a szakmai, mind a szélesebb közvélemény érdeklődését, tetézve a kritikai hatást a középszintű vizsgázó írásbelijéből kiemelt, a középszint kárhóztatott (ügymond alacsony) színvonalát példázni hivatott feladatokkal. Mint korábban említettük, az emelt szintű vizsgára jelentkezői arány csökkenésének fogadtatása szorosan kötődik a felsőoktatási felvételi eljárásrendjéhez, azaz, ahhoz a tényhez, hogy az említett jelenségből következően egyre több vizsgázó minden vizsgatárgyból középszintű érettségi vizsgabizonyítvánnyal kezd meg felsőoktatási tanulmányait.

A 2008-as írásbeli érettségik médiavisszhangja zömében erre utalt: a középszintű érettségi ugyanis egyúttal felsőoktatási felvételi vizsgának is minősül, így a középszint „nehézségének”, azaz „könnyű” mivoltának kritikája egyúttal a felsőoktatási tanulmányokat folytatóktól elvárt tudás kritikája is. bizonyos felsőoktatási intézményekben jelentkezők akár kétharmada is emelt szintű vizsgával kerül be, míg más intézményekben ez az arány alig éri el a 20%-ot. (Ez motiválja azokat a már érettségizett fiatal felnőtteket is, akik egy-egy vizsgatárgyból újra „érettségiznek”, azaz nekivágnak az emelt szintű vizsgának.) 2005-höz képest a 2006-os tavaszi vizsgaidőszakban jóval többen tettek emelt szintű vizsgát. Az egyik magyarázat szerint a tanárok, diákok, szülők igen gyorsan rájöttek, hogy teljesíthető az emelt szint, nem érdemes ennyire tartani tőle. Tény az, hogy az emelt szint szempontjából kockázatkörül magatartásnak nevezett 2005-ös helyzet 2006-ra megváltozott. A 2006-ban, a második új vizsga előtt rögzített igazgatói interjúkból kiemelt részletek jelzik a vizsgaszintek közötti iskolai választás tipikus dilemmáit. A 2006-os magatartást jellemző vélemények kulcsmotívuma, hogy a jövőendő vizsgázóknak az iskolavezetők már „merték tanácsolni” az emelt szintet, hangsúlyozva a döntés kockázatát is.

Vajon a vizsga felsőoktatási körökben való elfogadottságának tekinthető tény-e, hogy a felsőoktatás eddig alapvetően nem kérdőjelezte meg a vizsgán szerzett eredményeket, és ha az évek során kisebb korrekciók közbeiktatása révén is, de minden évben meg tudta teremteni a szelekcióhoz szükséges rangsor felállítását? Talán az elmondható, hogy a vizsga jelenlegi problémáinak egy jelentős része láthatóan abból adódik, hogy a felsőoktatás a csökkenő létszámú korosztályok és az időközben kiépített kapacitások kihasználása érdekében meghirdette „a nyitott kapuk elvét”, és egyre kevésbé igényli a szelekciós mechanizmusok működését. 2005-ben még egyfajta bátortalanságnak tudható be, hogy többen elégedtek meg a középszinttel, míg 2006-ban már majd a kétszeresére nőtt az emelt szintet választók száma. A 2007-es, 2008-as, majd a 2009-es, a középszintet preferáló döntésekben feltehetően pragmatikus megfontolások is szerepet játszottak. A tapasztalatok szerint ugyanis a vizsgázók jól kiismerik magukat a vizsga és a felsőoktatási felvételi rendszerben, azaz döntéseiket elsősorban pragmatikus, gyakorlati szempontok vezérik. A vizsgázók gondolatmenete szerint miért is érdemes emelt szintű vizsgát tenniük?

Ha felkészültnek érzik magukat, és ezt bizonyítani is akarják, akkor egy jó teljesítmény reményében feltétlenül érdemes. Érdemes akkor, ha a felsőoktatási felvételhez megszerezhető pluszpontokból szükségük van az emelt szintű vizsgával megszerezhető pontra is, azaz nyelvvizsgával, kiemelkedő tanulmányi vagy sportteljesítménnyel vagy akár az előnyben részesítés más útján nem jutnak hozzá többletpontokhoz.

A harmadik tényező magukban a továbbtanulási késztetésekben, irányokban keresendő. A választott intézmény, szak, szakirány felvételi adatainak tanulmányozásából kiderül, melyik intézményben jár tetemes előnnyel, ha az oda jelentkező emelt szintű vizsgateljesítményt tud felmutatni. A vizsgaszintek használati értékének megítélésében érdemes végiggondolni a két szint közötti különbséget: az emelt szint minden vizsgatárgyban arra készült, hogy becsülhető valószínűséggel támogassa a felsőoktatásban való sikeres bennmaradást is. (Az érettségizettek felsőoktatási pályafutásának – bentmaradásának, eredményeinek – longitudinális vizsgálata egyben az érettségi vizsga szintjeinek is egyfajta kontrollja lehetne.) Egyszóval a következő évek hatáselemzéseinek egyik kitüntetett kérdése lesz a szintválasztás, összefüggésben a vizsgázottak felsőoktatási pályafutásának elemzésével. A rövid távú gyakorlati szempontokon túl ugyanis az emelt szintű vizsgáknak hosszú távú, a tudás összetételében keresendő, hosszabb távon kamatozó tudástőke értéket, később hasznosuló tudástartalékot is tulajdoníthatunk.

Újragondolva azokat a konfliktusokat, amelyeket maguk a vizsgafejlesztők diagnosztizáltak az első vizsga időszakában, látható volt, hogy az elkülönült felsőoktatási felvételi eljárás megszűnése igen sokrétű rövid és hosszú távú hatással fog járni (Horváth & Lukács). A vizsga kétszintűségére távlati hatásukban még feltáratlan tényezőnek lehetett tekinteni: a felsőoktatási integráció hatását a továbbtanulás szerkezetére (egyetemi, főiskolai képzés aránya); az integráció hatását a felsőoktatási felvételi rendszer szerkezetére és tartalmaira, továbbá a „bolognai” folyamatot, azaz röviden a felsőoktatás szerkezeti változását. Naiv dolog lenne azt gondolni, hogy az érettségi egyszintűsége megoldaná a felsőoktatás problémáit. Az ezt ajánló érvek összegző jellemzője, hogy kevesen választják, miután elegendő a középszint is a továbbtanuláshoz.

Az emelt szintű és a középszintű érettségi követelményei közti szükséges, illetve elégséges távolság mértékének megítélésében két felfogás élt párhuzamosan egymás mellett. Az egyik felfogás szerint a középszint és az emelt szint közötti távolság csak mérsékelt: kevésbé differenciál, de könnyebben elérhetővé teszi a felsőoktatási felvételi teljesítését. A másik felfogás szerint a középszint és az emelt szint közötti távolság mértéke jelentős, és ez az elitiskoláknak kedvez; de jól differenciál és a tudásalapú szelekciót képviseli. Körülbelül 2007-től tematizálódott az érettségi és a felsőoktatás konfliktusa. A 2005 előtt még élesen felvetődő, a két vizsgaszinttel mintegy „kettészakított műveltség” kérdése viszont jószerivel el sem hangzik, mint ahogy az utóbbi években nem voltak mérvadó viták arról sem, hogy minden követelményrendszer megállapítása válogatás (kihagyás, megőrzés, új elemek beemelése) és döntés eredménye. Talán azért sem, mert egyes szakmai felfogások szerint ma már nem lehetséges műveltségi kánonról beszélni, a rendező elv kizárólagosan

egy kompetencialista lehet. változatlanul érvényes azonban, hogy az érettségi vizsga tartalma hosszabb távon nemzedékek műveltségét alakító tényező. Az érettségín kívánt tudás úgymond beépül a társadalom kulturális hálózatába, és nem mindegy, mi ez a tudás, milyen szemléletmódot, milyen értékeket képvisel.

Ma az érettségit övező stabil problémakörökben már alig tűnik fel a hozzájutás, hozzáférés esélye, ma egy-egy korosztály kb. 75–80%-a eljut az érettségi tanúsítvány megszerzéséig. A fejlesztéstörténetet szervező kérdés ebben az időszakban már az, hogyan birkózzon meg az érettségi, mint értelemszerűen törvényekkel szabályozott egyszeri vizsgaalkalom a neki tulajdonított, ráruházott sokféle társadalmi, pedagógiai céllal és funkcióval, majd a kifejlesztett vizsga hogyan legyen úrrá a célokat és a vizsgatartalmakat, az értékelési és vizsgáztatási gyakorlatot övező igényeken. 2005-tel, a bevezetés időpontjával sem zárult le a vizsga fejlesztéstörténete. Míg korábban a közoktatás, a 2008-as év vizsgájának problémáit már a felsőoktatási beiskolázás szervezte, ide értve a vizsga mindkét szintjének (látszólag) azonos felsőoktatási felvételi értékét. Kérdés, hogy a további fejlesztések az amúgy is szükséges minőségi karbantartásra vagy az alapvető jellemzőit is érintő változtatásokra irányulnak-e.

### *Szimbolikus esemény*

A szimbolikus-tradicionális jelentéstulajdonítás és a tudásösszetevőket itemekre bontó és a vizsga eredményét az oktatási rendszer statisztikai indikátorának tekintő szemlélet egyaránt jelen volt és jelen van az érettségi vizsga szerepének értelmezésében. Az „új” vizsga, ami ma már az „új” jelző lekopásával egyszerűen érettséginek neveztetik, még vagy már nem része a kulturális emlékezetnek, ahogyan *Móricz, Kosztolányi, Márai* vagy éppen *Esterházy* azzá tette maga iskolázási és érettségi élményeit. Ha a vizsga mai logisztikai, szervezési adatait nézzük, inkább tömeges, ipari méreteket öltő, jogszabályokkal körülbástyázott vizsgáztatási kötelezettségnek tűnik, mintsem a tudást és a szociális-lelki érettséget egyaránt bizonyító rituálénak. Az viszont bizonyos, hogy az érettségi vizsga a középiskolázás kitüntetett pontja, s ekként személyesen megélt eseményként elkülönül a középiskolázás tanóráitól. *J. Assmann* nagyhatású fejtegetését felidézve és alkalmazva, az érettségi a mindenkori vizsgázó biográfikus, kommunikatív emlékezésének része, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a közös emlékezési térben a kortársaival osztozik. A vizsga *szimbolikus* jellegét – mint arra megnevezése is utal – attól kapta, hogy egyfajta általános érettség jelentése társul hozzá. Az „érettség” közelebről nem taglalt fogalma a neohumanista általános képzés eszményén alapul.

A középiskolai tanulmányokat záró vizsga összekapcsolása az „érettséggel” tehát egy összetett fogalmi keretben értelmezhető: a társadalomba történő integrálódásnak, úgymond „a felnőtté válás”nak egy vizsga cezúrájával nyilvánvalóvá tett aktusa. E szimbolikus szerep is sokféle változáson ment át az idők folyamán. Az érettségiző korosztály kiterjedése következtében is, egy nagyon meghosszabbodott



ifjúkor mellett egyre kevésbé tekinthető a „felnőtt” korba vezető szimbolikus ajtónak. Az oktatás minden tekintetben megnövekedett méretei, széles programkínálata, horizontális és vertikális kiterjedtsége, valamint az iskolai szocializációban közvetített értékek és hatásuk diverzifikálódása mellett általában is kevésbé lehetséges ma az érettség kritériumainak normatív leírását megadni. Kevésbé társíthatunk hozzá olyan mértékű testi-lelki kifejelettséget, aminek érése úgymond befejeződött, s egy vizsgával „érettnek” nyilvánított diák immáron kiérlett, kiforrott, személyiséggé vált. Az iskolázás meghosszabbodásával és kiterjedtségével nem ez a pont az, ahol a kortársak elváltnak egymástól, hiszen a felsőoktatás expanziójával a kortárs csoportban együtt töltött idő is jelentősen megnövekszik.

A rejtett, kimondatlan elvárások és engedmények finom szövedéke az érettségit mégis az ifjúkor kitüntetett életszakaszává, sőt cezúrájává teszik még ma is, mintha a felnőtt világgal időlegesen valamiféle szimbolikus szerződése kötötte, s a korábbi magatartásmintáit felválthatná egy önállóbb szerveződésű életvezetés. Ez elmondható még akkor is, ha a maturandusoknak az érettség kritériumait legalább ugyanolyan erővel közvetíti a kortárs csoport, az ifjúsági szubkultúra, a tömegtájékoztatás, mint a családi szocializáció vagy az iskola. Tagadhatatlan, hogy az „érettség” kinyilvánítása az idők folyamán a társadalmi konvenció és kohézió fontos részévé vált, mert állandóságával kiszámíthatóságot és biztonságérzetet visz az egyén és a közösség életébe. Ez akkor is igaz, ha maga az avatandó személy az „átváltozási folyamat” során a státusvesztéssel járó összes lelki bizonytalansági tényező átélésére kényszerül. Mind a családi háttér, mind az iskola a maga társadalmi és szocializációs legitimitása szempontjából fontosnak tartja a maturáláshoz kapcsolható szimbolikus gesztusokat, és az újabb és újabb generációknak is szükségük van arra, hogy nyilvánosan is elismerjék nagykorúságukat (*Kaposi 2009b*). Emellett az iskoláztatási rendszer működtetésében és fenntartásában érdekelt felek az elmúlt évtizedekben szociális széthullást és az értékek elvesztését tapasztalták meg, úgy tűnik, szükségük van a rituálékra, melyek egy időre kompenzálják az identitás, a közösség elvesztését.

## IRODALOM

- ASSMANN J.: (1992): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz könyvkiadó, Budapest. 2004.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990): *Miért kell nekünk vizsgarendszer?* In: Sáska Géza – Vidákovich Tibor (szerk.): *Tanterv vagy vizsga?* Edukáció, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2008): *A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga*. In: *Zöld könyv 2008*. A magyar közoktatás megújításáért. Budapest. 84. p
- HORÁNSZKY NÁNDOR (ed) (1990): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. (Organisationsentwurf). A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2003): *Az érettségi és az érettségizők*. In: Nagy Mária (ed): *Mindenki középiskolája*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

- HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT (2006): *A kétszintű érettségi vizsga*. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 309–348. p.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2008): *Az új érettségi előtt és után: becslés és megvalósulás. Igazgatói és tanári interjúk elemzése*. In: *Tanulmányok az érettségiről*. Bánkuti Zsuzsanna-Lukács Judit (eds). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- KAPOS JÓZSEF (2009a): *Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. 9.
- KAPOS JÓZSEF (2009b): *Az új történelemérettségi hatása a történelemtanítás megújítására*. (PhD értekezés). Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Kézirat.
- KOZMA TAMÁS (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI ANDOR (1995): *A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása*. *Educatio*. No. 3. sz. 485–499. p.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (ed): *Műhelybeszélgetések a nemzetközi mérésekről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. DVD.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999): *Minőségek versengése*. *Educatio*. No.3. sz. 429–461.p.
- ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2008. ORSZÁGOS JELENTÉS. <http://ohkir.gov.hu/okmfit/>.  
Leolvasva: 2010. 01.10.
- SÁSKA GÉZA (1990): *Vizsgák és vizsgálatok*. In: Sásak-Vidákovich (eds): *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Educatio Kiadó.

## A DISZCIPLINÁRIS TÁRGYAKTÓL AZ INTEGRÁLT TÁRGYAKIG<sup>1</sup>

(ÖSSZEHASONLÍTÓ FOGALOMELEMZÉS)

A diszciplinárisnak nevezett tantárgyak többé-kevésbé egy klasszikus tudományt jelenítenek meg iskolai formában, az integrált tárgyak pedig kisebb-nagyobb mértékben eltérnek a diszciplinák rendszertani beosztásától, és a különböző tantárgyakban oktatott ismereteket összekapcsolják. Az integrációnak azonban annyiféle változata létezik - amelyek a diszciplináris keretektől való eltávolodás fokában különböznek az egyszerű korrelációtól a komplex tárgyakig -, hogy szükségessé válik e tantárgyi variációk rendszerbe foglalása.

### *A diszciplináris tantárgyak*

Ma Magyarországon egy diák nem kerülheti ki azoknak a tárgyaknak a tanulását, amelyeknek a keretei a tudományok differenciálódásával jórészt még a XIX. században vagy a XX. század első felében alakultak ki.

(...)

Az ilyen, egy-egy tudományág iskolai leképezésével létrejött tantárgyakat nevezzük diszciplináris tárgyaknak. Kialakulásuk tulajdonképpen forradalmi változásokat eredményezett az iskolatörténetben (különösen a természettudományok terén), amelyek a következőképpen foglalhatók össze:

- lehetővé tette azt, hogy a valóságot ne kizárólag a teológia nézőpontjából és értékei alapján interpretálják, azaz
- a feldolgozási és vizsgálati szempontok közé beemelte az objektivitásra törekvést;
- a diszciplináris tárgyak elősegítették, hogy a valóságot minél intenzívebben, homogén közegekben (azaz tudományterületeken) ismerjék meg a tanulók már az iskolában is;
- lehetővé tette a tervszerű, szisztematikus ismeretszerzést a valóság különféle területeiről;
- áttevődött a hangsúly a jelenségek pusztá bemutatásáról az oksági viszonyok feltárására és értelmezésére.

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. 12. sz. Jelen tanulmány egy majd' két évtizeddel korábbi állapot rögzítése. Azóta sok minden történt tantárgyakkal, oktatási rendszerrel egyaránt. A választás azért esett mégis erre az írásra, hogy felhívjuk a figyelmet egy teoretikusan még mindig kevésbé feldolgozott témakörre, a tantárgyi keretek kialakításának elvi és gyakorlati szempontrendszerére. [a szerző]

Minden előnye és korszakos jelentősége ellenére is felmerül azonban néhány probléma a diszciplináris tantárgyakkal kapcsolatban. Ezek röviden a következők.

Az első és legfontosabb, hogy a világ jelenségei még nem mindig felelnek meg a tudományhatároknak. Ez teljesen nyilvánvaló például természeti rendszereknél, de kézenfekvő társadalmi jelenségek esetében is. A tudományok hihetetlen mértékű differenciálódásával (gondoljunk csak arra, hány ága van az általunk biológiának vagy történelemnek nevezett tudománynak) együtt erőteljes integrálódás is bekövetkezett a tudomány világában, rengeteg a kapcsolódási pont a különböző tudományterületek között, a vizsgálati aspektusok, a tudományos modellek és elméletek át- meg átszövik egymást.

(...)

A második probléma, amely inkább didaktikai természetű, hogy az iskola szigorú időbeli tagolásának (évfolyamok, tanórák) és a tantárgyak sajátos diszciplináris haladási sorrendjének, logikájának következtében hónapok, sőt évek telhetnek el ugyanazon dolog egyik, illetve másik tantárgyban való tanulásáig. Részben ennek, részben a megközelítés tudományos egyoldalúságának következtében a gyerekekben nemigen tudatosulhat, hogy különböző tantárgyakban ugyanarról a „valóságdarabról” esik szó.

(...)

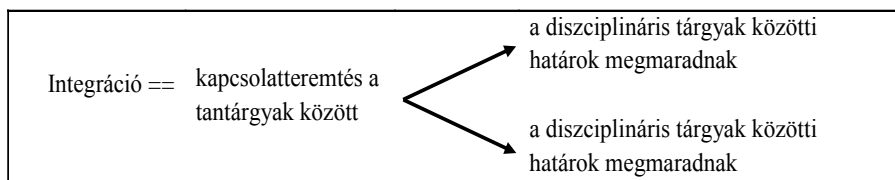
A harmadik probléma, hogy a diszciplináris tantárgyi rendszer lényegénél fogva rugalmatlanul viselkedik mind az adott tudományon belüli új információk kezelésével, tananyagba történő beillesztésével kapcsolatban, mind pedig az új tudományterületekhez, tudományágakhoz való viszonyulást illetően. Évek, sőt évtizedek telhetnek el egy-egy fontos felfedezés és annak valamilyen formában a tananyagban való megjelenése között, annyira kötöttek - hiszen már eleve túlszűfoltak - a tantárgyi tematikai és időkeretek. Új tudományokkal (mikrobiológia, űrkutatás, meteorológia, géntechnológia, környezetvédelem, politológia, urbanisztika, szervezéstudomány stb.) pedig szinte semmit nem tud kezdeni a hagyományos tantárgyi rendszer, illetve csak egyfajta megoldást ismer: önálló tantárgyat szentelni nekik. Ez hasznos és helyénvaló lehet (pl. számítástechnika), de nem biztos, hogy minden esetben ez a megfelelő megoldás (...). Ezt a hatást fokozza, hogy a pedagógusokat a képzés folyamán eleve egyfajta izolált szemléletre készítik fel a szaktárgyi és sajnos a pedagógiai felkészítés során is.

A problémák orvoslására különböző tananyag-szervezési és módszertani megoldások születtek, amelyek fokozatosan elvezetnek a tantárgyi integráció problematikájához.

## *Az integráció fokozatai*

(...)

Az integráció eredményeként, bármilyen meglepő, nem feltétlenül integrált tantárgy jön létre, ugyanis az integráció - a bevett értelmezés szerint - tantervméleti szempontból nem azonos az integrált tantárgyak kialakításával. Az integráció különféle variációiban ugyanis nemcsak az történhet meg, hogy eltűnnek a diszciplináris határok, hanem az is, hogy a változtatások nem lépik át a diszciplináris tantárgyi kereteket, csak lazább kapcsolat alakul ki a tárgyak között:



Az integrált tárgy azonban minden esetben túllép a szaktudományok határain, de ez a közös tulajdonság még így is rendkívül gazdag tartalmi és formai változatosságot enged meg. Leginkább akkor érzékelhetjük ezt a fogalmi sokrétűséget, ha az integrált tárgyat legtágabban a diszciplináris tantárgy ellentettjeként definiáljuk, vagyis azt mondjuk, hogy a képlet a következő:

**integrált tantárgy = nem diszciplináris tantárgy**

Nyilvánvaló azonban, hogy az integrációnak és az integrált tantárgynak ezzel a definíciójával nem megyünk sokra, semmilyen tantervméleti elemzésre nem alkalmas, noha általában ebben az értelemben használjuk őket, mert a lényeg a diszciplinaritás meghaladása volt. Ez a felfogás egyébként a szakirodalmi konnotációval megegyezik, mert az integrációt a komplexitás, a koordináció, a koncentráció, a kooperáció, a centralizáció sajátos keverékének vagy egymás szinonimájának tekintik (Salamon-Sebestyén 1982; Gordos 1977) Még a megnevezések is változnak, hiszen a koordináció korreláció néven, a tantárgyblokk fúzió néven is használatosak (Mátrai 1985, 433. p.).

Az egységes fogalomrendszer hiányát az okozza, hogy az integráció kérdéskörének az elméleti kutatása nincs még azon a szinten, hogy szükség és idő lett volna a homogén fogalmi struktúra kialakítására. A gyakorlatban sem tudott stabilan gyökeret verni az integráció, jóllehet a hivatalos oktatáspolitikában már régen megjelent az igény (az 1972 utáni időszakban különösen nagy hangsúlyt kapott), az 1978-as tantervek mégsem vették ezt figyelembe. Volt, aki emiatt egyenesen azt fogalmazta meg: „úgy tűnik, az integrációs formák alkalmazása a közoktatásban és a pedagógiai munkában már a múlté. Ám az integráció nélkülözhetetlen lesz, és ma is annak tekinthető”. (Salamon-Sebestyén 1982, 941. p.). Amikor azt állítjuk, hogy az

integráció nem terjedt el a közoktatásban, azt azért hozzá kell tennünk, hogy ez az általános iskola alsó tagozatára nem igaz, ott a szigorú diszciplinaritás még nem vette át az egyedurmat.

A bizonytalanságot fokozza az is, hogy az integrációval kapcsolatban az sem egyértelműen eldöntött, hogy tantárgytípust, tartalomkiválasztást, tartalomstrukturálást, szemléletet, módszertani eszközt, esetleg ezek kombinációit értjük a fogalom alatt. Mindegyik lehetőség elképzelhető, a gyakorlatban azonban a legelterjedtebb értelmezés két pólusa a módszertani és a tartalmi integráció.

Módszertani integráción azt értjük, hogy a hagyományos diszciplináris struktúra alkotja az ismeretek rendszerét, és magában a pedagógiai folyamatban a tananyagfeldolgozás és az értékelés eredményeként jön létre az integráció<sup>2</sup>, mert „nem az a helyes megoldás, ha inkohereis ismereteket mesterséges, merev tárgyi keretbe »mixelünk«, a szerző szerint ugyanis „a tantervekben meg lehet tartani a tudományok rendszerében kialakult felosztást, a komplex megközelítés és az integráció követelményeit a tanításban lehet megvalósítani”. (Pirisi Jánosné 1990, 1161. p.). Ilyen módszertani integrációnak nevezhető a tantárgyi koordináció és a koncentráció.

Tartalmi integrációnak azt tekintjük, amikor nem csupán a tanítási-tanulási folyamat eredményeként alakul ki valamiféle integráció, hanem a folyamat feltételéül szolgáló tartalmi és szemléleti keretek eleve integráltak. Ez azt is jelenti, hogy a diszciplináris kereteken maga a tananyag lép túl és nem csak a pedagógus. Meg kell jegyezni, hogy véleményünk szerint a tartalmi integráció értelemszerűen maga után vonja a módszerek integrációját is, tehát pontosabb, ha ezt a típust tartalmi és módszertani integrációnak nevezzük. Tartalmi szempontból az integrált tantervi programok három nagy csoportra oszthatók<sup>3</sup>:

- mozaikszerű fejezetekből állók, amelyekben az egyes fejezetek között nincs történeti vagy logikai kapcsolat (ide tartoznak az úgynevezett moduláris tantervek<sup>4</sup> is);
- kauzális felépítésű tantárgyak, amelyekben egy erőteljes tudományos alapmotívum vonul végig, ami természettudományok esetében többnyire az anyag szerkezetéből, az anyagi rendszerek felosztásából (pl. élő-élettelen), ezek koegzisztálásából (pl. kölcsönhatások az élő és élettelen vagy élő és élő rendszerek között) származtatható;
- alkalmazásos jellegű tárgyak, amelyek valamilyen konkrét, gyakorlati célt, speciális képességek kialakítását kívánják elérni (tulajdonképpen ide sorolhatók a projekt rendszerű oktatási programok, a különféle személyiségtulajdonságok kialakítását célzó tantervek: környezetvédelemre, egészséges életmódra specializálódott anyagok).

A tartalmi integráció két nagy típusa a szorosabb értelemben vett integrált és a komplex tantárgy.

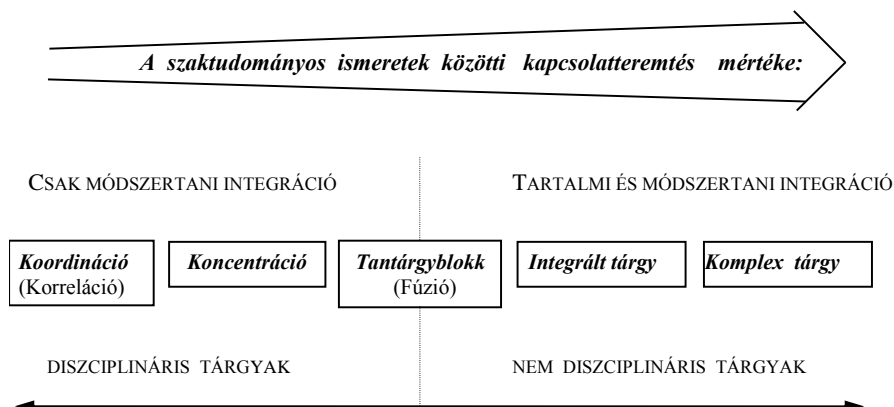
(...)

<sup>2</sup> Ezt elemzi részletesen Gordos (1977), és hasonlóképpen ezt az integrációt tartja csak elfogadhatónak és megvalósíthatónak Pirisi Jánosné (1990).

<sup>3</sup> A felosztás Salamon-Sebestyén (1979) csoportosítása.

<sup>4</sup> Ezek elméleti igényű bemutatása olvasható: Knausz (1996).

1. ábra - Az integráció típusa, jellege és a tantárgytípusok közötti összefüggés



### ***A tantárgyi koordináció***

A tantárgyak közötti kapcsolatteremtés lehetőségei közül elsőként a tantárgyi koordinációt (korrelációt) kell említenünk. Ez az első kísérlet arra, hogy a diszciplináris tantárgyak között tudatosan keressék a lehetséges kapcsolódási pontokat, bár ezen a szinten általában megelégednek azzal, hogy a különféle tantárgyak időbeli oktatását szinkronizálják. Ez azt jelenti, hogy az azonos évfolyamon tanítók előre egyeztetik saját programjaikat, így még a tervezés fázisában lehetőség van arra, hogy a különböző tárgyak tananyagaiból a fölösleges átfedéseket kiküszöböljék. Ez a kapcsolat lényegében egyenrangú viszonyt jelent a különböző tárgyak között, egyik sem domináns sem tartalmi, sem szemléleti vonatkozásban: „célja az átfedések kiküszöbölése és a más tantárgyban tanultak új szempontú megerősítése.” (Mátrai 1985, 433. p.) Vannak olyan vélemények, amelyek szerint a koordináció nem is tantervelméleti, hanem iskolaszervezeti, tanrendi kérdés (Katona 1990, 416. p.), hiszen jó szervezéssel, az érintett órák megfelelő egymás mellé helyezésével a koordináció kérdései megoldhatók. Ilyen párhuzamos menetrendű, szinkrón tanterveket természetesen csak akkor lehet és érdemes készíteni, ha nincs az intézményre ráerőltetett szigorú kényszer a haladás tempóját és sorrendjét illetően. Előnye, hogy viszonylag kis átalakítással tetemes idő (akár 20-30% is) szabadítható fel (Salamon 1979).

A koordináció lényegét illetően fogalmazhatunk úgy is, hogy az egymástól függetlenül létező tantárgyakban a pedagógusok tudatosan keresik a véletlenszerűen kínálkozó érintkezési pontokat.

### *A tantárgyi koncentráció*

A tantárgyi koncentráció a legkorábbi fogalom, amellyel a pedagógia szisztematikusan foglalkozott ebben a témakörben.

(...)

A koncentráció alapvetően három nagy metszetből áll: 1. teleologikus, 2. tantervi, 3. didaktikai koncentráció, amelyek szoros kapcsolatban állnak, egymást kölcsönösen feltételezik.

1. Teleologikus koncentráción azt a jelenséget értik, amikor a megfogalmazott nevelési eszmény elérése érdekében az egész kultúrpolitikát, a tanterveket és az oktató-nevelő munkát következetesen áthatja az eredeti cél szolgálatába állított egységes szellem. Tulajdonképpen a koronként változó, társadalmilag-politikailag determinált nevelési eszmények tantervi és pedagógiai folyamatbeli manifesztációjáról van itt szó.

2. Tantervi koncentráción a célrendszerrel adekvát, a tananyag kiválasztásával, elrendezésével és a követelmények meghatározásával összefüggő, erőteljes koordinációt, kapcsolatkeresést értjük. Meg kell különböztetni az egy tárgyon belüli (a különféle témaköröket érintő) és a különböző tárgyak közötti koncentrációs törekvéseket. (Ez a Finácsynál és Prohászknál megjelenő szukcesszív és szimultán tananyag-elrendezés megfelelője. A tantervi koncentrációnak a tananyag elrendezésére vonatkozó főbb típusai:

- Szisztematikus-logikai elv: a tantárgyi tartalmakat középpontba állító eljárás, amelynek során elsősorban a tananyag megfelelő sorrendjére és tudományos logikájára figyelnek, a gyermek pszichikus jellemzői másodlagosak.

- Pszichológiai elv: a tanuló fejlődéséhez, életkori sajátosságaihoz, érdeklődéséhez kívánja igazítani a tananyagot a felépítését. Olyan jól ismert didaktikai elvek tartoznak ide, mint a fokozatosság, a folytonosság (a tematikai egységek között szoros tartalmi és logikai összefüggés legyen, ne legyenek „hézagok”), a koncentrikus építkezés elve.

- Történeti elv: a tananyag elrendezése a dolgoknak a történeti fejlődését követi, ami részben megkönnyíti a megértést, részben pedig a tanuló lelki fejlődésének is jobban megfelel. A történeti elv gyakran megjelenik modern formában, ide tartoznak az olyan tantervek, amelyek valamelyik tudomány tanításában annak történeti fejlődését tekintik alapnak, függetlenül attól, hogy átlépik-e a diszciplinaritás határát; például a Csorba F. László és Both Mária nevéhez fűződő természettudományos program, a „Tudománytörténet”, amelyhez már kiváló tankönyv is készült.<sup>5</sup>

Ezek az elvek főleg az egy tárgyon belüli koncentrációs lehetőségeket tagolják, van azonban néhány érdekes paraméter a tantárgyak közötti koncentráció kérdéseit illetően is:

- A központi tantárgy segítségével megvalósuló koncentráció: a központi tantárgy, amelyhez a többi tartalmilag, de még inkább szemléletében igazodik, lehet az egész tantárgyi rendszerre kiterjedő (ez leggyakrabban a történelem mint a történeti elv hordozója), vagy lehet egy adott tantárgycsoporton belüli érvényességgel bíró (pél-

---

<sup>5</sup> Részletesebb ismertetés a programról és a résztvevő iskolákról: Csorba F. László (1996).



dául csak a természettudományos tárgyra vagy csak a társadalomtudományokra, esetleg a művészeti tárgyra vonatkozó) vezértárgy. Ezt a későbbiekben az integrált tárgyaknál a vezérdiszciplinával rendelkező tantárgytípusként tárgyaljuk.

- Az életegységek szerinti tanítás elve: olyan koncentrációs lehetőség, amely igazából már a valódi integráció közé tartozik - hiszen a kialakuló tematikai egységek szinte minden esetben átlépnek a diszciplinák közötti határvonalon -, ám kialakulásakor még csak koncentrációnak nevezték. Ide tartoznak Bertold Otto, Decroly, Freinet „tananyagai” és a reformpedagógiából jól ismert, ma reneszánszukat élő projekt rendszerű tanítási programok.

3. Didaktikai koncentráció: valójában a tanítási-tanulási folyamatban megvalósuló koncentrációról van szó, ami gyakorlatilag nem más, mint a korábban módszertani integrációként megismert fogalom.

(...)

A tantárgyi koncentráció esetében szervesebb a kapcsolat a tárgyak között, mint a koordinációnál láttuk. Itt nem pusztán időbeli egybeesésről van szó, hanem arról, hogy már a tanterv tervezése során a tantárgyak, tudományterületek tartalmi azonosságait és a kapcsolódási pontokat külön is kiemelik. Az eltérő tudományok vizsgálati aspektusait, módszereit közös nevezőre hozva lehetőség nyílik arra, hogy bizonyos tananyagrészeket részben egységes vagy interdiszciplináris szemlélettel tanítsanak. Ehhez elegendő az is, ha két-három tanár egyezteteti saját tantárgyi programját, megközelítési módszereit, metodikáját stb. Ideális e tekintetben, ha valaki mindkét szakját tanítja ugyanabban az osztályban.

(...)

### ***Tantárgyblokkok***

Gyakran a tantárgyi koncentráció legfejlettebb formájaként szokták említeni az úgynevezett tantárgyblokkokat. Most mégis külön tárgyaljuk, ugyanis véleményünk szerint a tantárgyblokk bizonyos szempontok alapján közelebb áll a integrált tantárgyhoz. Ezt kívántuk alátámasztani azzal is, hogy a tantárgyblokkot a diszciplináris és a nem diszciplináris tárgyak közötti határra helyezzük (1. ábra). A tantárgyblokkok ugyanis általában megszüntetik a diszciplináris tárgyak önálló létét, tehát nem fizika, kémia, biológia, földrajz néven szerepelnek a tárgyak, de nem érik el még a komplexitásnak azt a fokát, hogy integrált tantárgyakká váljanak.

A tantárgyblokk két vagy több tantárgy összevonásával keletkező tantárgyi-tantervi egység, amelyen belül a tananyag - esetleg attól függetlenül is, hogy szokásosan melyik tantárgyhoz tartozik - a blokk saját logikája (ez lehet tartalmi, szerkezeti, módszertani vagy mindhárom) szerint rendeződik.

(...)

A tantárgyblokkok azonban - nézetünk szerint a definícióból következően - csak részben lépik át az önálló diszciplinák határait. Ez azt jelenti, hogy az egyes blokkokon belül egyértelműen felismerhető, meddig tart az egyik és hol kezdődik a másik tantárgy határa. Tulajdonképpen ma is helytálló az a definíció, amely szerint: „a tan-

tárgyblokk az egymással összefüggő tantárgyak olyan magasabb egysége, amelyben megmarad az egységet alkotó tárgyak relatív önállósága” (Ágoston 1973, 308. p.).  
(...)

### ***Integrált tantárgyak***

A tantervelmélet a pedagógiában az a terület, ahol általában nincsenek „lágy fogalmak”, még ha különböző interpretációk lehetségesek is egy-egy kérdés kapcsán. Az integrált tantárgy fogalma azonban ilyen lágy definíció, amint azt majd látni fogjuk. Problémát jelent az is, hogy a nemzetközi irodalom sem segít túl sokat, mert a tantárgyi integráció angolszász eredetű terjedése annak a pragmatista megközelítésnek kedvezett, amely meglehetősen tágra szabja az integrált tárgyak fogalmát: „...különböző tantárgyak egyesítése egyetlen tantárgyban, melyben a természettudományos fogalmak bemutatása egységes keretben történik” - olvashatjuk az 1968-ban az integrációról rendezett Várnai Konferencia anyagában.

„Az integrált természettudományos oktatás azokból a megközelítésekből áll, amelyek a természettudomány fogalmait és alapelveit úgy mutatják be, mint a természettudományos gondolkodás fundamentális egységének kifejezéseit és elkerülik, hogy idő előtt és túl nagy hangsúly essék a természettudomány különféle területei közötti különbségekre” (Baez 1976, 118. p.).

Integráció tehát minden olyan megoldás, amelyik a hagyományos diszciplináris megközelítéstől eltér, és valamilyen egységes alapot teremt a vizsgált objektum, adott esetben a természet megismeréséhez és értelmezéséhez.

(...)

Először is különbséget kell tenni integrált és integráló (szintetizáló) tantárgy között.

Integráló tárgyaknak azokat a tantárgyakat nevezzük, amelyek egy adott iskolafokozat végén a korábban intenzív<sup>6</sup> formában tanultakat (ez az esetek többségében a diszciplináris tudást takarja) sajátos szempontok alapján egy új tantárgy keretei között extenzív módon újraalkotják, szintetizálják. „Az integráló tárgyak funkciója, hogy magasabb szintézisbe hozzák a korábban tanultakat, a tanulók tapasztalatait.” (Ballér Endre 1978, 54. p.) Ilyen tárgynak tekintették régebben a világnézetünk alapjai című tárgyat vagy a Marx György által javasolt anyagszerkezet tantárgyat, sőt az osztályfőnöki órát is (Nagy Sándor 1984, 130. p.). Ezek a tárgyak túlnyomórészt maguk is integráltak, legalábbis tartalmi szempontból.

Az integrált tantárgyak meghatározása körül, ahogy korábban említettük, igen nagy a változatosság. Az alábbiakban néhány jellemző értelmezést idézünk.

---

<sup>6</sup> Intenzív tanulás alatt itt azt értjük, hogy egy-egy tudomány vagy tudománycsoport segítségével a valóságról mélyreható speciális tudást szereznek a tanulók, míg az extenzív ismeretszerzés inkább az általánosító, széles területre kiterjedő, nagyobb blokkokban és léptékben az összefüggésekre koncentráló tanítási-tanulási folyamatot jelenti.

Ballér Endre az integrált tantárgyat olyan tárgynak tekinti, amelyik „különböző tudományterületekből vett anyagot ötvöz egységes rendszerré, megszüntetve, feloldva az alkotóelemek önálló struktúráját” (Ballér Endre 1978, 53. p.). Ennek az összeolvasztásnak több tényezője lehet: a megalapozó tudományok interdiszciplináris jellege; a közös nevelési, képzési funkció (például az anyanyelv, ami a nyelvhasználat jegyében integrál); a nevelési cél; a tanulói tevékenység vagy a módszer.

(...)

Báthory Zoltán az integrált tantárgy pedagógiai jelentőségét és differentia specificáját a struktúrában látja: Bruner (1968) nyomán megállapítja, hogy „a struktúrák a tartalom megértését elősegítő fogalmakat és összefüggéseket tartalmaznak” (Báthory 1992, 138. p.). „Az integrált kiindulású tananyagtervezésben - a tantárgyi határoktól függetlenül - azokat a kulcsfogalmakat és alapösszefüggéseket próbálják azonosítani, amelyek sokoldalú feltárása az egész tananyag tanulása szempontjából fundamentális jelentőségűnek tűnik” (Báthory 1992). (...)

Gáspár László, aki a kérdéskörnek önálló monográfiát szentelt, azt írja: „A meglevő tantárgyak integrációja (a tantárgyösszevonás) lényegi struktúrájában érintetlenül hagyja az ismeretállományt; bár tompítja, de végül is konzerválja a világra vonatkozó ismeretek szaktárgyi jellegű feldaraboltságát; korlátokat szab az ismeretek egyetemes összekapcsolásának, az összefüggő világkép felépítésének” (Gáspár 1981, 94. p.). Ez a „negatív definíció” a komplex tárgyak és az integrált tárgyak összehasonlításával nyer értelmet.

(...)

Kárpáti Andrea szerint „az integráció új tantárgyakat hoz létre, azonos alapelvekhez rendeli hozzá a részterületek ismeretanyagát. Ez a legmagasabb szint... [ti. a koordináció, koncentráció, komplexitás sorában - Ch. M.]” (Kárpáti 1988, 145. p.). Ennél pontosabb definiálásra nem vállalkozik, mert más helyen „az integrált (koncentrált, komplex, tehát nem vagy nem csak szaktárgyi) nevelési-oktatási modellek” szükségességéről beszél.

(...)

Noha eredetileg az amerikai társadalomtudományos tantervekre vonatkozik, rendkívül fontos Mátrai Zsuzsa definíciója az integrált tantárgyra vonatkozóan, amely szerint az „nem csak hogy lerombolja a tantárgyak közötti határokat, de az integrált tárgyakban a tudományok rendszere, logikája helyett a gyermek érdeklődése és társadalmi tapasztalata lesz a tananyag-elrendezés legfontosabb szempontja” (Mátrai 1990, 83. p.).

Ha ezek után valamilyen egységes definíciót szeretnénk kialakítani, össze kell gyűjtenünk a szerteágazó értelmezések közös argumentumait, amelyek a következők:

- az integrált tantárgy több diszciplináris tárgy összevonásából keletkezik;
- a tananyag egésze szempontjából alapvető kulcsfogalmakat és összefüggéseket tartalmazza;
- azonos szemlélettel és fogalmi rendszerrel alakítja ki a közös struktúrákat;

- alapjául szolgálhatnak nevelési célok, objektív tartalmi struktúrák vagy sajátos képességfejlesztési orientációjú tevékenységek.

Összességében tehát a tantárgyi integráció olyan tartalomkiválasztási, tananyag-elrendezési módszer, amelyik két vagy több diszciplináris tantárgyat von össze egy új tárgy keretei közé úgy, hogy az eredeti tantárgyak határvonalai részben vagy teljesen feloldódnak, bár azok sajátos arculata nem mosódik el, és az érintett diszciplináktól származó ismeretek közös struktúráihoz tartozó alapfogalmakat és összefüggéseket egységes szemlélettel tárgyalja úgy, hogy a tananyag tartalmai, a módszerek és a tevékenységek valamilyen vezérmotívum (rendszerképző elv) alapján rendeződnek a tantervben és a tanítási-tanulási folyamatban egyaránt.

(...)

Az integrált tantárgy, éppen a tágan meghúzott definíciós határok miatt, több dolgot is jelenthet.

1. Jelentheti a tartalom kiválasztását:

- a diszciplináris tárgyak már meglévő témaköreinek sajátos keveréke, egymás mellé helyezése révén, vagy
- speciális válogatási szempontok alapján, például: a tudománytörténeti fejlődés, esztétikai tárgyaknál a művészi kifejezőeszközök, bizonyos globális problémák (környezetvédelem, ember-természeti környezet, ember-társadalmi környezet, ember-technika viszony) középpontba állítása alapján történő tartalomkiválasztást.

2. Jelenthet tananyag-elrendezést:

- lehetséges olyan integrált tantárgy, amelyikben a témák külön-külön nem integráltak, de a tanterv egésze mégis az: itt a tanítási-tanulási folyamat végén alakul ki egyfajta integrált tudás (ez lényegében nem különbözik a diszciplináris tárgyak egymásutániségének hatásától, de annál jóval egységesebb összképet alakít ki);
- létezhet olyan tanterv, amelyik a spirális-teraszos tananyag-elrendezés szerint épül fel: bizonyos összefüggések, törvényszerűségek, motívumok, rendezőelvek állandóan felbukkannak más és más szempontokkal, értelmezési lehetőségekkel gazdagítva az eddigi tudást;
- van olyan integrált tárgy, amelyikben az egyes témakörök, problémák önmagukban is integráltak, és ezek lazább vagy szorosabb szállal fűződnek egymáshoz a tantervben (például a projekt rendszerű vagy a modultárgyak ilyenek).

3. Jelenthet az integráció szemléletet:

- lehetnek analitikus szemléletű integrált tárgyak, amelyekben a diszciplináris határok feloldódnak, de a tananyag összessége mégis a szaktudományos taxonómiát követi (ez a szemlélet a diszciplináris tárgyak témaköri kombinációival létrejövő integrált tárgyakra jellemző), és a feldolgozás során is az analitikus-induktív módszer dominál (ilyenek például a tudományok testvériségén alapuló integrált tárgyak;

- a másik lehetőség a holisztikus szemlélet: a tananyagtervezés a valóság konkrét problémáiból indul ki, esetleg egy valóságmodellből, amelynek alapján dedukcióval keletkeznek a kisebb tantárgyi egységek, de a feldolgozás során mindvégig nyilvánvaló a tematikai egységek egészen belüli helye, összefüggése a többivel.

*1. táblázat: Az integrált tantárgy különböző értelmezési dimenziói*

Értelmezési dimenzió	Konkrét megvalósulási formák
Tartalomkiválasztás	1. diszciplináris témakörök keveréke 2. speciális szempont (problémacentrikusság, tevékenység-központúság stb.)
Tananyag-elrendezés	1. nem integrált témakörök - integrált „tantervegész” 2. spirális-teraszos felépítés 3. integrált témakörök, laza kapcsolat (modultanterv)
Szemlélet	1. analitikus 2. holisztikus

Az integrált tantárgyak sajátos tipizálási módja, amikor az integrációban részt vevő diszciplináris tárgyak arányát, illetve alá-fölérendeltségi viszonyát elemezzük. Ezen az alapon az integrált tárgyak három nagy típusba sorolhatók.

1. Az egyik típus, amikor az integrált tárgyon belül létezik egy vezérdiszciplína, és a többi tárgy tananyagát, szemléleti és logikai struktúráját annak rendelik alá. A társadalomtudományokban ez a determináns gyakran a történelem, a természettudományokban általában a fizika, pontosabban annak egy speciális ága, az anyag-szerkezet, illetve a tudománytörténeti alapokon álló tárgyaknál a történelem.

2. A második típusú integrációnál két vagy több tárgyat vonnak össze úgy, hogy a különálló diszciplinák jórészt azonos súllyal szerepelnek, nincs közöttük kiemelt, amelyik uralná az egész terepet.  
(...)

3. A harmadik típusú integráció nem elsősorban szaktudományos megfontolásokból indul ki, hanem valamilyen egyéb szempontot tart fontosnak. Ez az esetek többségében bizonyos készségek, képességek, attitűdök, a gyermeki megismerés, gondolkodás sajátosságainak a középpontba állítását jelenti, a tartalmak és ennek megfelelően a tudományok jelenléte és aránya másodlagos szempont. Ezek az integrált tantárgyak a személyiségfejlődést állítják középpontba, többnyire a tudományos megismerés logikáját, módszereit, egyfajta „tudói magatartás” elsajátítását, a személyiség értékválasztó, felelős magatartásának kialakítását preferálják.

## ***Komplex tantárgyak***

Az 1. ábrán az integráció legmagasabb fokaként jelöltük a komplex tantárgyat, annak ellenére, hogy a szakirodalomban vagy szinonimaként használják a két fogalmat<sup>7</sup>, vagy a komplex tárgyak alacsonyabb „komplexitási fokkal” szerepelnek, mint az integrált tantárgyak.<sup>8</sup>

Ballér Endre szerint „a komplex tárgyak több tudomány- és ismeretkört fognak össze, s ezt az összetettségüket felépítésükben is tükrözik. Ilyen például a t̄magyar nyelv és irodalomT̄, amely nyelvtant, magyar és világirodalom-történetet, irodalomelméletet, műelemzést, filmesztétikát stb. tartalmaz” (Ballér 1978, 55. p.).

Sajátos megfogalmazás az új Pedagógiai Lexikon címszava, amelyik félreérthetetlenül az integrált tantárgyat tekinti komplexebbnek: „olyan tantárgy, amelynek tartalma több különböző tudományágból, műveltségterületből tevődik össze. Akkor nevezzük komplex tantárgynak, ha ezek a területek egymással szoros tartalmi kapcsolatban vannak. ... Ha a rendezőelv nem a bennfoglalt területek rokonsága, hanem valamely annál szélesebb kapcsolat, akkor már inkább integrált tantárgyról beszélünk”.<sup>9</sup>

Gáspár László ezzel szemben azon a véleményen van, hogy „a komplex tantárgy olyan pedagógiailag tervezett ismeret- és tevékenységrendszer, ... amely egy világképalkotó komponens: egy valóságfolyamat rendszeres magyarázatát (elsajátítási lehetőségeit) tartalmazza, s ezt a valóságmagyarázatot valamilyen központi probléma, vezető szempont rendezi. ... nem az az elsőrendű kérdés, hogy ... melyik tudományból származnak az ismeretek; sokkal lényegesebb feltétel, hogy a magyarázat tárgyilag helyes legyen: viszonylag pontos képet adjon arról a folyamatról, amelyről szól” (Gáspár 1981, 87. p.).

A Gáspár László által kialakított komplextantárgy-definíció<sup>10</sup> alapjául a komplex tudományok szerveződési modellje szolgált, melynek a komplex tantárgyakra is vonatkozó lényeges ismérvei a következők:

- A komplex tudományok komplex rendszereket vizsgálnak.
- A vizsgálat nem leíró-rendszerező, hanem problémacentrikus.
- A komplex tudomány minden olyan szaktudományos ismeretet, elméletet integrál, amely a saját problémakörébe tartozik.

Legfőbb különbség a komplex és a nem komplex tantárgyi tervezés között a tervezés kiindulási alapjában és haladási irányában van.

Míg a nem komplex tantárgyak esetében (ezek lehetnek diszciplinárisak és integráltak egyaránt) a kiindulási alapot a szaktudományos részismeretek jelentik, és

<sup>7</sup> Például Mihály Ottó írja: „az integrált (multidiszciplináris) tudásstruktúrára alapozott (integrált) komplex tananyag kialakítása...” Mihály Ottó 1986, 710. p.

<sup>8</sup> Vö.: Gordos 1977; Kárpáti 1988; Kiss Árpád 1973; Nagy Sándor 1984; Salamon-Sebestyén 1982.

<sup>9</sup> Victor András szócikke a komplex tantárgyról a Pedagógiai Lexikonban (1997).

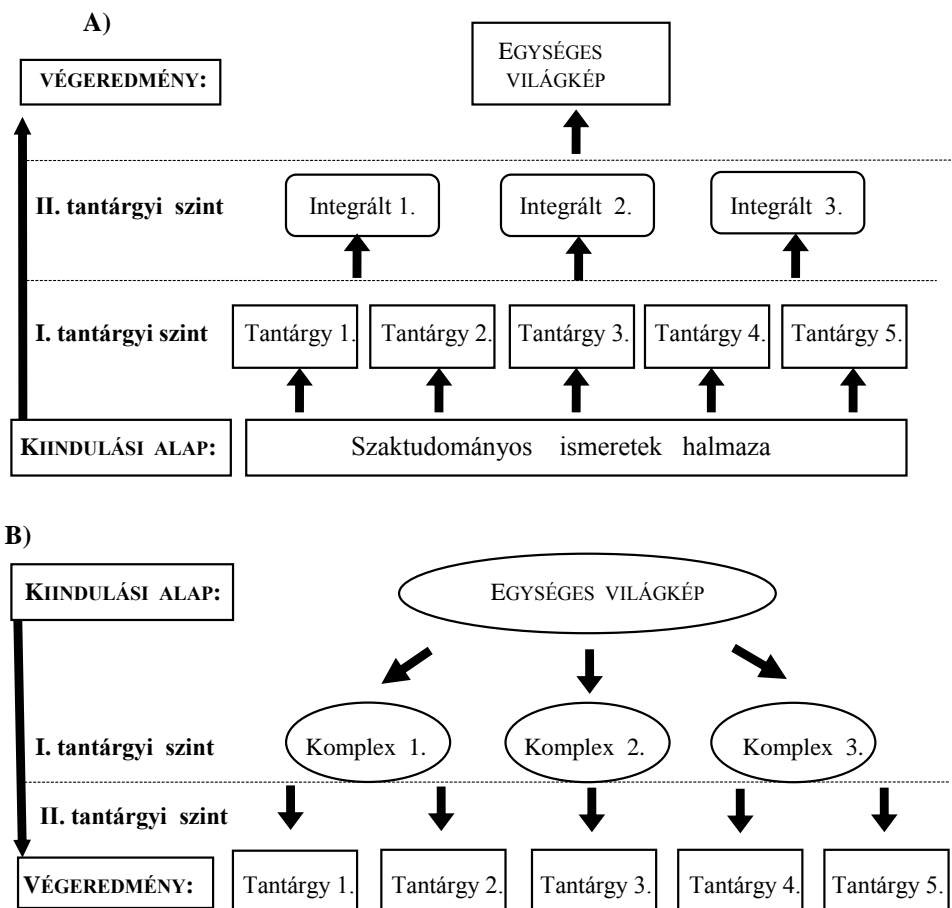
<sup>10</sup> Kiseb módosításokat végrehajtva az integrált és a komplex tantárgy Gáspár-féle ellenpontozásán, lényegében ezzel a definícióval értünk egyet.

ezekből a részekből építkezik a tananyag a végeredmény, egy majdani egységes világgép irányába, addig a komplex tárgyaknál éppen fordított a helyzet: egy előre megalkotott egységes világmagyarázat képezi a kiindulási alapot, és abból lefelé haladva bomlik ki a tantárgyak rendszere és a tananyag. Ennek a mechanizmusnak a lényegét szemlélteti a 2. ábra.

A nem komplex tantárgyi tervezés ábráját (A) ki kell egészíteni azzal a magyarázattal, hogy a csak diszciplináris tárgyakkal dolgozó tantárgystruktúrában a II. tantárgyi szint (az integrált tárgyak szintje) kimarad, illetve az integrált tárgyakból álló rendszerben az I. tantárgyi szint maradhat ki, mert elképzelhető, hogy diszciplináris tantárgyak egyáltalán nincsenek benne (különösen igaz ez az alsóbb iskolai évfolyamokra). A nem komplex tantárgyszerkezetben tehát a két tantárgyi szint (I., II.) alternatívan létezik, külön-külön, de együttesen is előfordulhatnak.

A komplex tárgyak tervezésénél (B ábra) a kiindulási alaplól közvetlenül jönnek létre a komplex tantárgyak, és azokból szükség esetén származtathatók a diszciplináris tantárgyak. Értelemszerűen következik ebből, hogy a komplex tárgyaknak is biztosítaniuk kell azokat az alapvető szaktudományos ismereteket, amelyek nélkülözhetetlenek a későbbi diszciplináris tárgyak eredményes tanulásához. Ez kényszerfeltétele a komplex tárgyak bevezetésének. A komplexitást gyakran éri az a vád vagy inkább kíséri az az aggodalom, hogy szimplifikál (Zsolnai 1974, 6. p.). Ebben a kijelentésben ott lappang az a nézet, hogy a komplexitás (és általában az integrálás) egyenlő a tudománytalansággal. Ez látszólag reális veszély, nem szerepel például a 2. ábra B) részén sem a szaktudományos ismeretek halmaza mint merítési bázis. Ez nem azért van, mert az egységes világgép (és a világmodell) nem tudományos ismereteken nyugszik, pusztán arról van szó, hogy ebben az esetben nem kizárólag a szaktudományos ismeretek rendszere jelenti a viszonyítási alapot. Míg a diszciplináris tantárgyak és a szaktudományok rendszere között direkt megfelelés van, addig az integrált és a komplex tárgyak teljes struktúrájának a tudományossága a világgép tudományosságán keresztül, áttételesen érvényesül. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a komplex tárgyak ne igazodnának a diszciplinákhoz, csak az nem az egész szintjén, hanem a részletekben valósul meg.

2. ábra: A nem komplex (A), illetve a komplex tantárgyak (B) tervezése és a világképhez, valamint a diszciplináris tantárgyakhoz való viszonya



Az ábrákon a nyilak a tananyagtervezés irányát jelzik, az első típust szokták alulról felfelé, a másodikat felülről lefelé történő tervezésnek nevezni.

Itt értelmezni szükséges egy összefüggést, mégpedig az ábrán feltüntetett „egységes világkép” és a komplex tárgyakkal kapcsolatban említett „egységes világmagyarázat” viszonyát. A világkép a pedagógiai célrendszer fő eleme, minden nevelési-oktatási program - kimondva vagy kimondatlanul - ezt állítja középpontba mint el-érendő célt. Tartalmi összetevőit tekintve természetesen sokféle értékrendet képviselhet. A világmagyarázat - nevezhetjük világmodellnek is - ennek a tételezett világképnek a pedagógiai célokra transzformált objektívációja, amely már nem annyira a



célrendszernek, sokkal inkább az eszközrendszernek a része, hiszen valójában ez tartalmazza azokat az ismereteket, összefüggéseket, elméleteket, amelyek kiindulását képezhetik a konkrét tananyag megalkotásának.

(...)

A komplex tárgyak tehát mindig valamilyen világmodell szerint alakulnak, amelyet problémacentrikusan, integrálva a vonatkozó szaktudományos elméleteket, mutatnak be. Nem nehéz belátni, hogy ez nem sokban különbözik az integrált tárgyaknak attól a korábban ismertetett típusától, amelyekre problémacentrikus tananyag-kiválasztás, spirális-teraszos tananyag-elrendezés és holisztikus szemlélet a jellemző.

Éppen ezért komplex tárgyon az előbb felsorolt tulajdonságokkal rendelkező, modellalapú integrált tantárgyat értünk, elfogadva, hogy ennél finomabb fogalmi differenciálás, nagyobb „felbontóképességű” tartalmi és strukturális elemzés ezt az álláspontot megkérdőjelezheti.

(...)

A tantárgyi integráció fogalmi megragadása, értelmezési kereteinek pontosítása nem csak azért fontos, mert a jelenleg még érvényben lévő Nemzeti alaptanterv a diszciplináris tárgyakkal szemben az iskolarendszer első hat évében egyértelműen az integrált tárgyakat részesíti előnyben. Ez a helyzet változhat, úgy gondoljuk azonban, hogy oktatáspolitikai preferenciáktól függetlenül is alapvető tanterv-, sőt nevelésméleti, divatos kifejezéssel élve: paradigmátikus kérdés, hogy a tananyag-tervezés során milyen kiindulási alapot választunk: megelégszünk a szaktudományi ismeretek kínálta tartalmi és strukturális lehetőségekkel, vagy ezen túlmenően körvonalazzuk azt a világképet is, amelynek a kialakítását megcélizzuk.

(...)

#### IRODALOM

- ÁGOSTON GYÖRGY (1973): *Gondolatok a korszerű oktatásról*. Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- ALMÁSI LÁSZLÓNÉ (1987): *Számítógép a kémiaóráján*. A kémia tanítása, 3. sz.
- ANDOR GYÖRGY (1985): *Történelem, földrajz és a matematika tanítása*. A Matematika Tanítása, 3. sz.
- BAEZ, ALBERT V. (1976): *Innovation in science education world-wide*. Paris, The Unesco Press.
- BALLÉR ENDRE (1978): *Tantervemélet és tantervi reform*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák - különbségek*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BRUNER, JEROME, S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CSORBA F. LÁSZLÓ (1996): *A műveltség egysége: ábránd vagy szikla?* Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.

- EMÖDI JÁNOS (1982): *Koncentráció és szemléltetés az irodalomórán*. Módszertani Közlemények, 1. sz.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ (1981): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GORDOS ISTVÁN (1977): *Gondolatok az integrált oktatásról*. Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- GYÖRFFY GYÖRGY (1979): *Történelem és földrajz kapcsolata: történeti földrajz*. História, 4. sz.
- KÁRPÁTI ANDREA (1988): *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KATONA ANDRÁS (1990): *A koncentrációtól az integrációig*. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
- KISS ÁRPÁD (1973): *Korszerű műveltség - tananyag-korszerűsítés*. Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- KNAUSZ IMRE (1996): *Történelemtanítás és tantárgyi integráció*. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- MÁTRAI ZSUZSA (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó.
- MÁTRAI ZSUZSA (1985): *Tantervmodellek a társadalomtudományi képzésben*. Pedagógiai Szemle, 5. sz.
- MIHÁLY OTTÓ (1986): *Új kihívások és az iskola*. Köznevelés, 43. sz.
- MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-NYÁRI ISTVÁN (1982): *Koncentrációs lehetőségek matematika- és fizikaórán*. Módszertani Közlemények, 5. sz.
- NAGY SÁNDOR (1984): *Az oktatásméлет alapkérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PAJTÓKNÉ TARI ILONA (1987): *A biológia és a földrajz tanításának kapcsolata a gimnáziumban*. A biológia tanítása, 1. sz.
- PIRISI JÁNOSNÉ (1990): *Rugalmas működést, optimális egyéni fejlődést biztosító lehetőségek a szigetvári II. sz. Általános Iskolában*. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- RADNÓTI KATALIN (1982): *A Boltzmann-eloszlás alkalmazása kémiai példákra*. Fizikai Szemle, 5. sz.
- RADNÓTI KATALIN (1987): *Néhány gondolat a kémia és a fizika összehangolt tanításához a gimnázium első osztályában*. A kémia tanítása, 3. sz.
- RADNÓTI KATALIN (1994): *Adatbázis-kezelő programok alkalmazása a természettudományok oktatásában*. Iskolakultúra, 7. sz.
- SALAMON ZOLTÁN (1979): *Mit várhatunk a tantárgyi integrációtól?* Köznevelés, 34. sz.
- SALAMON ZOLTÁN-SEBESTYÉN DOROTTYA (1982): *A természettudományos integrált oktatás néhány változata külföldön*. Pedagógiai Szemle, 10. sz.
- ZÁTONYI SÁNDOR (1992): *Egyásra utalt tantárgyak*. Iskolakultúra, 5. sz.
- ZSOLNAI JÓZSEF (1974): *Kisiskoláskor, műveltség, kreativitás - tanterv*. Köznevelés, 7. sz.

## PEDAGÓGUSOK VISZONYULÁSA AZ IKT ESZKÖZÖKHÖZ<sup>1</sup>

### *Bevezető*

„Vannak előnyei, de az iskolában nem használjuk olyan mértékben, hogy részletezni tudnám az előnyöket.” Válaszolta ezt egy általános iskolai tanárnő arra a kérdésre, hogy ön szerint milyen előnyei vannak az informatikai eszközök oktatásban történő felhasználásának? A meglepő, ugyanakkor elgondolkodtató és leginkább talán konformnak nevezhető kijelentésben egyszerre bújik meg a manapság szinte kényszerítő elvárás, illetve a megfelelni tudás határozatlan tétovasága. A társadalom jelentős része ugyanis – vagy azért, mert a számítógép a munkaeszköze, vagy ezért, mert e technika jelentősen befolyásolja munkáját, szabadidejét – magától értetődő követelménynek tartja az informatikai eszközök tanórai felhasználását. Ugyanakkor a pedagógusok nagy része nincs, vagy nem megfelelően van felkészítve ezen feladatok ellátására, bizonytalanok tudásukban, tevékenységeikben. Az idézett pedagógus szavaiból is kiérezhető, hogy sokszor szembesült már ezzel a kíváncsisággal, de nem érzi azt, hogy ő maga vagy iskolájuk ennek meg tudna felelni. Joggal merül fel tehát a kérdés: mennyire tipikus ez a gondolkodás? Vajon hogyan viszonyulnak az IKT eszközök alkalmazásához a pedagógusok?

A kérdésekre adható releváns válaszokat egy országos kutatás keretein belül kerestük. 2009 elején elsősorban e-mail-ek útján egy on-line elérhető kérdőív kitöltésére kértük az általános és a középiskolákban oktató pedagógusokat. A közvetlen elérést a megfelelő címlista hiánya miatt nem tudtuk megvalósítani, a rendelkezésünkre álló adatbázis az iskola igazgatójának vagy titkárságának tartalmazta az e-mail címét. Ez azzal a hátránnyal is járt, hogy a levelet olvasó attitűdje alapvetően meghatározta felhívásunk további sorsát az adott intézményben. Bebizonyosodott, hogy sajnos sok esetben nem jutott el felhívásunk a tanár kollégákhoz, bár az iskolavezetésből ugyanakkor jó néhányan vállalkoztak a válaszadásra. Kérdőívünket végül közel 400 településről 1146 általános vagy középiskolai tanár töltötte ki. A nemek megoszlása a szokásos aránytalanságokat mutatja, a válaszadók 71 százaléka nő, 29 százalékuk férfi. Magasan képzettek, hiszen átlagosan több, mint két (2,16) diplomával rendelkeznek, de hat, sőt nyolc diplomás válaszadónk is akadt. Ennek ellenére, a számítógépes ismeretek elsajátításában csak a válaszadók 41 százaléknál játszott szerepet a főiskola vagy az egyetem. A számítástechnikai ismeretforrásnak egyébiránt hat területét neveztük meg, melyből többet is bejelölhettek a pedagógusok.

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: Juhász Erika (szerk.) (2008): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. (Régió és oktatás sorozat V. kötet.) Debrecen, CHERD, 2010. 333-338. p.

1. táblázat: A számítógépes ismeretek forrása

A számítógépes ismeretek forrása	Az említések száma
önképzés	786 (140)
főiskola/egyetem	467 (111)
pedagógus továbbképzés	418 (45)
családtagok, ismerősök	316 (31)
ECDL tanfolyam	273 (62)
középiskola	125 (4)

*zárójelben azon válaszadók száma, akiknél csak ez az egy tényező játszott szerepet*

A középiskolai informatika oktatás kritikájának is tekinthető, hogy csak 125-en (11 %) rendelkeznek számítástechnikai ismeretekkel ebből az időszakból. Az idősebb korosztály esetében ez érthető, hiszen amikor ők középiskolába jártak, akkor még nem vehettek részt ilyen képzésben. Azonban a válaszadók 19 százaléka 35 év, 30 százaléka pedig 40 év alatti, ők viszont már minden bizonnyal tanulták a számítógép használatát. Kisebb mértékben a középiskolából illetve a felsőfokú képzésből származó ismeretek hiányának köszönhető az önképzés meghatározó szerepe a számítógépes ismeretek elsajátításában, hiszen a hiányt valahogy pótolni kell. Az önképzés kiemelkedő fontosságában azonban minden bizonnyal az játszik kiemelkedő szerepet, hogy az újabb hardver és szoftver generációk nyújtotta lehetőségeket másként nem hogy felhasználni, hanem még megismerni sem nagyon lehetne. Éppen ezért tartottuk fontosnak, hogy megismerjük a pedagógusok attitűdjét olyan állításokkal kapcsolatban, melyek a számítógép oktatási célú felhasználásával, az egyéni és a tantestületi viszonyulásokkal kapcsolatosak.

### ***Attitűd***

Arra kértük a pedagógusokat, hogy egy négy fokozatú Likert-skálán (az egyes jelentette a teljes elutasítást, a négyes pedig a maximális egyetértést) értékeljék az állításokat az alapján, hogy mennyire értenek vele egyet. A következő eredményt kaptuk:

2. táblázat: A pedagógusok számítógép-használattal kapcsolatos attitűdje

Állítások	Átlag
Szeretek tanítani	3,77
Érdekelnek a technikai újdonságok	3,40
Tanítási módszereimet, eszközeimet folyamatosan frissítem	3,35
Jól kezelem a számítógépet	3,29
Felkészültnek érzem magamat a számítógép oktatási célú alkalmazására	3,14
Az iskolám technikailag jól felszerelt	2,87
Az iskola minden szabadidőmet felemészt	2,84
A tanítás mellett az önképzésre is marad időm	2,72
A kollégák eredményesen használják a számítógépet a napi gyakorlatban	2,38
Érdeklődöm az informatikai eszközök oktatási alkalmazása iránt, de nem értek hozzá eléggé	2,35
Az iskolában kevesen érdeklődnek a számítógépek oktatásban történő felhasználása iránt	2,10
A tantestületi értekezleten nem merül fel a számítógép tanórai használatának kérdése	2,04
A hagyományos "tábla-kréta" tanítási módszer híve vagyok	1,91

Az egyetértési rangsort kimagasló eredménnyel vezeti a tanítás szeretete, bár kilencen teljesen elutasítják ezt az állítást. (Közülük hatan tanítanak természettudományos tárgyakat és többen iskolaigazgatók!) A válaszadók saját felkészültségüket, érdeklődésüket pozitívabban ítélik meg, mint a társaikat, kollégáik eredményes számítógép használatával például csak 58-an elégedettek maradéktalanul. 88-an állítják azt teljes meggyőződéssel, hogy iskolájukban kevesen érdeklődnek a számítógépek tanórai felhasználása iránt és 163 fő nyilatkozott úgy, hogy erről nem is esik szó a tantestületi értekezleteken. Ezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy ezekben az iskolákban nem használnak a pedagógusok IKT eszközöket! Erről nem tudunk nyilatkozni! Az azonban elgondolkodtató, hogy a válaszadók közel egy hatoda olyan intézményben dolgozik, ahol az iskolavezetés nem tekinti a tanórai számítógép használatot közös megbeszélésre, megvitatásra érdemes horderejű kérdésnek. A rangsort a hagyományos tábla-kréta módszer elsődlegességét kinyilvánító állítás zárja. 362-en kategorikusan elutasítják a kijelentést, csak 32 fő jelezte teljes egyetértését. (Meglepő viszont, hogy a 32 fő közül heten informatikát tanítanak.)

### ***Eszközhazsnálat***

A pedagógiában nagyon gyakori az elmélet-gyakorlat kettőssége, nem egyszer jelentős eltérés tapasztalható a két terület között. Ezért vizsgáltuk meg a tanórai eszközhazsnálat gyakoriságát, mellyel kapcsolatban két rangsort is előállítottunk. Az első rangsor számításánál minden választ figyelembe vettünk, a korrigált rangsornál azonban a nem válaszokat figyelmen kívül hagytuk. Utóbbi esetben a számított értékek természetsszerűleg emelkedtek, csökkent a leggyakrabban és a legritkábban használt eszköz alkalmazása között a távolság és a rangsor több eleme jelentősen módosult (3. táblázat).

3. táblázat: Különböző taneszközök tanórai alkalmazásának gyakorisága

<b>eszköz</b>	<b>a használat gyakorisága</b>	<b>a nem használók száma</b>	<b>a használat korrigált gyakorisága</b>
tankönyv	3,98	54	4,13 (1.)
tábla+kréta	3,91	65	4,09 (2.)
számítógép	3,22	172	3,62 (3.)
szakkönyvek	3,01	119	3,25 (7.)
projektor	2,84	295	3,48 (4.)
internet	2,79	268	3,35 (5.)
CD lejátszó	2,51	406	3,35 (6.)
DVD lejátszó	2,45	299	2,97 (10.)
szakmai folyóirat	2,37	266	2,79 (14.)
szépirodalom	2,23	404	2,91 (11.)
videó lejátszó	2,18	382	2,78 (15.)
magnó	2,04	604	3,22 (9.)
írásvetítő	2,01	503	2,82 (12.)
művészeti album	1,97	484	2,69 (16.)
interaktív tábla	1,76	745	3,24 (8.)
diavetítő	1,45	773	2,42 (17.)
feleltető rendszer	1,37	886	2,81 (13.)

5-szinte minden órán    4-hetente többször    3-hetente  
2-ritkán    1-soha

Abban nem különböznek a sorrendek, hogy annak ellenére, hogy a válaszadók döntő többsége nem tartja magát a hagyományos tábla-kréta oktatási módszer hívének, a tankönyvekkel együtt mégis ezeket az eszközöket használják leggyakrabban. A jelek szerint tehát esetünkben sem követi a gyakorlat az elméletet, ennek pedig több oka lehet. Az eltérés legkézenfekvőbb indoka az iskolák hiányos technikai felszereltsége – lenne, a válaszok alapján azonban ez most nem lehet helytálló magyarázat, hiszen iskolájuk technikai felszereltségét a pedagógusok inkább megfelelőnek ítélik, 281-en pedig teljesen elégedettek a számukra elérhető eszközökkel. Ezek alapján a tankönyv, a tábla és a kréta kiemelkedő használatának oka inkább az oktatási módszerekben keresendő. (A részletesebb vizsgálathoz azonban egy újabb kutatásra van szükség.) Ennek ellenére természetesen az eszközellátottságnak is jelentős szerepe van, ez a legmodernebb iskolai IKT eszközök, az interaktív tábla és a feleltető rendszerek alkalmazásánál érhető tetten. Az eredeti gyakorisági rangsorban mindkét eszközt a lista végén találjuk. Ha azonban megnézzük a nem válaszok figyelmen kívül hagyásával készült korrigált gyakorisági sorrendet, akkor jelentős elmozdulást konstataálhatunk a lista közepének irányába. A technikai eszközök közül a válaszadók a számítógépet és a projektort alkalmazzák leggyakrabban, de gyakran kap szerepet a tanórákon a CD illetve a DVD lejátszó is. Utóbbit meglehetősen sokan használják, de a korrigált gyakoriságból következik, hogy a felhasználás nem igazán intenzív.

Talán sokak számára meglepő az írásvetítő tanórai szerepének szintje. Nem olyan régen még valóban gyakran használták ezt az eszközt, és alkalmazása sokak számára jelentette a modernitást. A visszaesés azonban törvényszerű, hiszen szemléltetésben betöltött szerepét az új, hatékonyabb technikák, a számítógép és a projektor vették át.

A felsoroltak között négy olyan eszköz található, melyeket csak nagyon ritkán alkalmaznak a pedagógusok. Művészeti albumok használata több tantárgy keretein belül eleve nehezen elképzelhető (pl. kémia, testnevelés), de a többi tantárgy esetén sem gyakori használatuk. A diavetítő már elavult eszköznek számít, és korábban is inkább csak az általános iskolai oktatásban alkalmazták. A feleltető rendszer viszont éppen hogy a jövő eszköze (lehet), a legtöbb intézményben ez a technika (még) nem érhető el, így aztán nem meglepő, hogy a válaszadók csaknem 80 százaléka még nem dolgozott vele. Az interaktív tábla ugyanakkor a közelmúlt és napjaink felkapott, az oktatáspolitikai által is támogatott taneszköze, bizonyos szempontból váratlan is lehet használatának elenyésző mértéke. Ebben az adatban azonban természetesen jelentős szerepe van az eszközellátottságnak, amit külön is megvizsgáltunk. Az 1146 válaszadó közül 613 fő (54%) jelezte azt, hogy iskolájukban van interaktív tábla. Az elosztás azonban nem egyenletes, a táblával rendelkező iskolák között jelentős különbség van az alapján, hogy milyen típusú intézményről van szó. Amennyiben az általános iskolai képzést is folytató intézményeket az általános iskolákhoz soroljuk, akkor az interaktív táblával rendelkező általános iskolák aránya 43 százalék, míg a középiskolák esetén 72 százalék ez az arány. Ha viszont az általános és középfokú képzést is folytató vegyes típusú intézményeket a középfokhoz soroljuk, akkor az általános iskoláknál 49 százalékra, a középiskoláknál pedig 60 százalékra módosulnak az arányszámok. Tehát bármely besorolást is tekintjük,

minkét esetben a középiskolák jobban ellátottak digitális táblával, mint az általános iskolák. További elgondolkodtató adat, hogy bár az eszköz megléte 613 válaszadónak tenné lehetővé a tábla használatát, közülük 223 fő mégis úgy nyilatkozott, hogy az általunk vizsgált tevékenységekhez soha nem vesz igénybe interaktív táblát. Mivel ezek a mozzanatok lefedik a leggyakoribb tanórai történéseket, megalapozottan állíthatjuk, hogy a potenciális felhasználók (613 fő) több mint egy harmada (36 %) nem használja ki a rendelkezésére álló lehetőséget. (Ennek oka azonban szintén további vizsgálatokat igényel!)

*4. táblázat: Mire használják az interaktív táblát a pedagógusok?*

tevékenység	naponta	hetente többször	hetente	havonta többször	havonta vagy ritkábban	Összesen
szemléltetés	52	84	88	73	70	367
csoporthmunka	20	49	79	65	86	299
feladatkiadás	31	56	86	59	59	291
egyéni munka	22	52	79	50	73	276
vázlatírás	27	35	60	54	59	235
számonkérés	16	32	49	45	85	227

Az interaktív táblát használók leginkább szemléltetéshez használják ezt az új technikai fejlesztést. Mivel a tábla sokkal többre képes, ez egyfajta erőforrás pazarlás és ahhoz hasonlít, mikor valaki a számítógépet kizárólag egyszerű szövegek szerkesztéséhez használja vagy mikor egy kiváló sportkocsival csak a bevásárlást intézik. A szemléltetéshez viszonyítva is kevésbé jelentős az interaktív tábla differenciált óraszervezésben történő hasznosulása, a válaszadóknak csak kb. negyede végez ilyen tevékenységet. Meglepő, hogy ezt a nem túl magas arányt sem éri el a táblát vázlatírásra (is) használók aránya. A legtöbb forgalmazó ugyanis éppen azzal próbál kedvet csinálni az eszköz használatához, hogy a hagyományos tanári módszerek új felületen történő alkalmazhatóságát hangsúlyozza, és ezeket egészíti ki a további szolgáltatások bemutatásával. Bebizonyosodott azonban, hogy a pedagógusok többsége erre a hagyományos tanári tevékenységre nem, vagy csak ritkán használja az interaktív táblát. (Különböző tanórák meglátogatásakor magunk is azt tapasztaltuk, hogy az órai vázlat legtöbbször valóban a hagyományos táblára kerül, a digitális tábla pedig inkább a kiegészítő tevékenységek és a szemléltetés helyszíne.) A tevékenységek sorában minden tekintetben a számonkérés került az utolsó helyre. Ez az eredmény viszont várható volt, hiszen a vizsgált didaktikai mozzanatok közül eleve ez fordul elő legritkábban, másrészt az interaktív táblával történő számonkérés kevésbé kontrollálható a tanár által, ezért ritkán alkalmazzák és minden bizonnyal egy ideig kevésbé is fog elterjedni



A taneszközök használatát az SPSS program segítségével elvégzett faktoranalízis segítségével is elemeztük. Az eljárás a változók közötti rejtett kapcsolatrendszer jeleníti meg és olyan új, mesterséges változók (faktorok) jönnek létre, melyek az eredeti változóknál egyszerűbben mutatják be a vizsgált jelenséget.

A táblázatból látható (5. táblázat), hogy a faktoranalízis öt, jól elkülöníthető faktorba rendezte a korábbi változókat. Az első faktor az IKT eszközhasználat faktora, a pedagógusok egy része tulajdonképpen csak ezeket az eszközöket használja. A számítógép, az internet és a projektor mellett munkájukra jelentős hatása van az interaktív táblának, és itt jelenik meg a feleltető rendszer is, bár szerepe nem számottevő. A második faktornál a szépérzékre, a lelki ráhangolásra történő törekvés érhető tetten, ami egyrészt hangzó anyagok felhasználásával valósul meg, de fontos szerepe van a látási ingereken keresztül történő ráhatásnak is.

5. táblázat: A tanórai eszközhasználat faktorai

Eszközök	Faktorok				
	1	2	3	4	5
számítógép	,862	-,165	,041	,033	-,194
internet	,847	-,085	,051	,058	-,114
projektor	,838	-,191	,079	-,011	-,169
interaktív tábla	,673	,003	-,125	-,003	-,076
feleltető rendszer	,253	,252	-,188	,227	,065
cd lejátszó	-,048	,810	,204	-,049	-,015
magnó	-,140	,773	,135	-,023	,049
szépirodalom	-,186	,692	,100	,266	,135
művészeti album	-,123	,635	,170	,391	,060
videó lejátszó	,091	,382	,703	,025	-,040
diavetítő	-,066	,111	,667	,189	,099
dvd lejátszó	,316	,403	,632	-,019	-,125
írásvetítő	-,168	-,026	,619	,285	,163
szakmai folyóirat	,074	,075	,210	,838	-,075
szakkönyvek	,033	,121	,148	,818	,041
tankönyv	-,138	,141	,089	,074	,856
tábla+kréta	-,289	-,007	,031	-,077	,799

A harmadik faktor kiemelten a vizualításra helyezi a hangsúlyt, kialakulásában a hagyományos eszközök: a videó és a DVD lejátszó, a diavetítő és az írásvetítő játsszanak szerepet, ezekkel mutat pozitív szoros összefüggést. A negyedik faktor jellemzője a nyomtatott, ezen belül is elsősorban a hagyományos taneszközök (szakkönyvek, szakmai folyóiratok) használata. Az ötödik faktor a konzervatív pedagógusokat jeleníti meg, a klasszikus hármast, tankönyv-tábla-kréta alkotja eszközrendszerüket. Attitűdjüket még hangsúlyosabbá teszi az, hogy a többi eszköz csak nagyon csekély mértékben befolyásolja munkájukat, de az IKT eszközök esetén még ez a csekély összefüggés is negatív.

### ***Alkalmazhatóság***

A modern taneszközök használatához nem csak technikai háttérre, hanem felhasználói ismeretekre és megfelelő alkalmazási területekre is szükség van. Korábban már elemeztük a számítógépes ismeretek forrásait, a továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy válaszadóink az iskolai élet mely területén tartják leginkább alkalmazhatónak a számítógépet. Az ezt a területet vizsgáló kérdéssort a Hunya Márta által vezetett 2006-os Országos Közoktatási Informatikai Felmérésből vettük át.[4] A kérdések arra irányultak, hogy a válaszadók véleménye szerint a felsorolt területeken mennyire segítheti a számítógép az iskolai munkát. A válaszokat egy ötfokú Likert-skálán lehetett elhelyezni, ahol az egyes jelölte a „nem alkalmas”, az ötös pedig a „nagyon alkalmas” válaszokat.

Válaszadóink a különböző adminisztrációs feladatok segítésére tartják legalkalmasabbnak a számítógépet, 93 százalékuk a két legmagasabb válaszértéket jelölte meg. Ezen túlmenően azonban keveredik a tanulói, a tanári és a tanórai tevékenységek számítógéppel történő támogatottságának megítélése. A válaszadóink úgy vélték, hogy a tanárok felkészüléséhez jobban alkalmazható a számítógép, mint a tanulók felkészüléséhez, ugyanakkor ez az eszköz a diákok egyéni kutatómunkáját, sőt a tanulói kiselőadásokat is jobban segítheti. (Persze ezen tevékenységek előfordulási gyakorisága kérdéses.)

A legmegosztottabb a különböző csoportok kommunikációjának megítélése. Míg a diák-diák kapcsolattartásra a válaszadók 83 százaléka szerint jól vagy nagyon jól használható a számítógép, addig a tanár-tanár kapcsolatoknál 76,4 százalék, a tanár-diák viszonylatban 52,4 százalék, a tanár-szülő kapcsolatokban pedig csak 39,4 százalék ez az arány. Pontosan ez az a terület, melyen a 2006-os felméréshez viszonyítva a legnagyobb változás történt. Ebben valószínűleg jelentős szerepet tölt be az internet és az elektronikus levelezés széleskörű elterjedése, de az előrelépés minden bizonnyal elsősorban a közösségi oldalak dinamikus fejlődésének köszönhető.

6. táblázat: A számítógépek alkalmazhatósága az iskolai munka különböző területein

Tevékenység	2009	2006*	különbség
Jelentések, statisztikák készítése	4,85	4,68 (1.)	0,17
Tanuló nyilvántartás	4,78	4,63 (2.)	0,15
Az eredmények nyilvántartása és elemzése	4,63	4,39 (3.)	0,24
A diákok kapcsolattartása egymással	4,35	3,63 (13.)	0,72
A diákok egyéni kutatómunkája	4,32	4,26 (4.)	0,06
Tanulói kiselőadás	4,26	4,10 (5.)	0,16
A tanárok felkészülése	4,17	4,07 (6.)	0,1
Segít a tanári magyarázatban	4,16	3,90 (9.)	0,26
A tanárok szakmai fejlődése	4,16	4,05 (7.)	0,11
A tanárok szakmai kapcsolattartása más tanárokkal	4,13	3,78 (11.)	0,35
Projektfeladatok elvégzése	4,05	3,63 (14.)	0,42
A diákok egyéni gyakorlása	3,96	3,83 (10.)	0,13
Számonkérés, tesztelés	3,81	4,01 (8.)	-0,2
Kooperatív feladatmegoldás	3,69	3,50 (15.)	0,19
A diákok felkészülése	3,66	3,71 (12.)	-0,05
A tanulók munkájának szervezése számítógéppel	3,56	3,29 (16.)	0,27
A tanárok és a diákok tanórán kívüli kapcsolattartása	3,48	2,76 (18.)	0,72
Feladatok kiadása és beszédese	3,30	3,08 (17.)	0,22
Kapcsolattartás a szülőkkel	3,12	2,48 (19.)	0,64

\* az Országos Köznevelési Informatikai Felmérés adataiból számolva

Ma már a középiskolai és az általános iskolai osztályok többsége az iwiw-en is képviselteti magát, nem egyszer szüleiket, tanáraikat is a tanulók veszik rá az oldalhoz történő csatlakozásra. A másik jelentős eltérés a 2006-os és a 2009-es vizsgálat gyakorisági rangsorai között a számítógéppel segített számonkérés megítélésében mutatkozik. 2006-ban az elvárásoknak, elképzeléseknek köszönhetően a válaszadók jelentősebbnek ítélték meg ezt a potenciális felhasználási területet, mint 2009-ben. A számszerű eltérés nem számottevő, de mivel a többi

tevékenysége 2009-ben alkalmasabbnak tartják a számítógépet, mint 3 évvel korábban, a különbség jelentős eltérést eredményez a két rangsor között.

### ***Veszélyek***

A számítógép különböző tevékenységekhez történő felhasználhatóságának megítélése az ismeretek és a tapasztalatok mellett attól is függ, hogy milyen valós vagy képzelt veszélyeket társít valaki ezen eszközökhöz. Éppen ezért megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulók számítógép és internet használatához kötődő negatív képzetek milyen mértékben jelennek meg válaszadóink gondolkodásában. Az összevethetőség érdekében ezt a területet szintén az Országos Közoktatási Informatikai Felmérésből átvett kérdéssorral vizsgáltuk. A válaszokat itt is ötfokú skálán lehetett elhelyezni, ahol az egyes jelölte az adott tényező elutasítását, az ötös pedig a nagyon súlyosnak ítélt veszélyt.

*7. táblázat: A tanulói számítógép- és internet-használat veszélyei (ötfokú Likert skála)*

<b>Veszélyek</b>	<b>Átlag</b>
Ellenőrizetlen információkat használnak	4,21
A szóbeli kommunikáció szerepe csökken	3,95
Romlik a nyelvi kifejezőképességük	3,85
Munka és tanulás helyett kész anyagokat "szereznek"	3,78
Nem tanulnak meg szépen írni	3,77
Ki vannak szolgáltatva rossz szándékú idegeneknek	3,67
Virtuális világban élnek a valóság helyett	3,65
Kevesebb társas kapcsolatot létesítenek	3,33
Elidegeníti őket egymástól	2,93
Beszűkíti az érdeklődésüket	2,77

A pedagógusok szerint az ellenőrizetlen információk felhasználása a legjelentősebb veszélyforrás, de a kommunikációra gyakorolt hatást is meglehetősen negatívnak gondolják. Elsősorban a szóbeli kommunikáció és a nyelvi kifejezőképesség hanyatlásától tartanak, de utóbbinak természetesen hatása van a romló írásképre is. A negatív szocializációs hatásokat kevésbé érzik súlyosnak, a legkevésbé pedig az érdeklődés beszűkülésétől tartanak.

Árnyaltabb képet kapunk akkor, ha összevonnuk a súlyosabb veszélyt jelző felső három kategória válaszait: „elég gyakran előfordulhat”, „jelentős a veszély” illetve „nagyon igaz” és ezen adatok alapján is rangsoroljuk a válaszokat.

Az ellenőrizetlen információk használata továbbra is vezeti a listát, nem utolsósorban azért, mert csak hatan gondolják úgy, hogy a számítógép használatának nincs ilyen veszélye. Ezt a véleményt erősíti a kész anyagok felhasználásának második helye, mely az átlagok alapján kialakított rangsorhoz viszonyítva helyet cserélt a szóbeli kommunikáció szerepének csökkenését jósoló állítással. Érdekes, hogy a kommunikáció másik formájával, az írásbeliséggel kapcsolatos állítás szintén hátrébb sorolódott. További vizsgálatot igényel, hogy ez pusztán az állításról mondott ítélet, vagy rejtetten megjelenik benne a szépírás, sőt akár magának a kézírásnak egyfajta értéktelenedése.

8. táblázat: *A tanulói számítógép- és internet-használat veszélyei*  
- % (a legalább gyakorinak ítélt veszélyek)

Veszélyek	2009	2006	különbőség
Ellenőrizetlen információkat használnak	95,7	87,9 (1.)	7,8
Munka és tanulás helyett kész anyagokat "szereznek"	90,7	84,6 (3.)	6,1
Romlik a nyelvi kifejezőképességük	88,3	81,4 (4.)	6,9
A szóbeli kommunikáció szerepe csökken	87,4	86,3 (2.)	1,1
Virtuális világban élnek a valóság helyett	87	73,5 (5.)	13,5
Ki vannak szolgáltatva rossz szándékú idegeneknek	85,6	65,7 (9.)	19,9
Nem tanulnak meg szépen írni	82,2	73,3 (6.)	8,9
Kevesebb társas kapcsolatot létesítenek	74,7	69,7 (7.)	5
Elidegeníti őket egymástól	64	66,2 (8.)	-2,2
Beszűkíti az érdeklődésüket	58,6	59,8 (10.)	-1,2

*\* Országos Közoktatási Informatikai Felmérés*

A 2006-os adatokkal összevetve eredményeinket először az tűnik a szemünkbe, hogy 2009-ben szinte minden potenciális veszélyforrást jelentősebb problémának minősítettek válaszadóink. Csak két tényezőt, az „elidegenedést” és a „beszűkülő” érdeklődést ítélték meg pozitívabban, de a változás meglehetősen csekély mértékű. Ezzel szemben a válaszok alapján jelentősen megnőtt annak a veszélye, hogy a tanulók virtuális valóságban élnek, ahol ki vannak szolgáltatva rossz szándékú idegeneknek. A valóságos veszély minden bizonnyal nem emelkedett ilyen jelentős

mértékben, de a válaszokat bizonyára befolyásolták a tapasztalatok (pl. spam) illetve a médiában megjelenő híradások. Egyre több olyan hír kap ugyanis széles nyilvánosságot, mely internetes átverésekkel, zaklatásokkal, erőszakos vagy szexuális befolyásolással kapcsolatos. Ezeknek leginkább a fiataloké vannak kitéve, hiszen tapasztalatlanságuk nem egyszer naivsággal párosul és ezt viszonylag könnyű kihasználni a kontrollálatlanság és anonimitás segítségével.

### *A változás feltételei*

„Hardver”

Az előzőekben megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen attitűddel rendelkeznek az IKT eszközök, ezen belül pedig kiemelten a számítógép és az interaktív tábla tanórai alkalmazásával kapcsolatban. Bebizonyosodott, hogy a válaszadók által vallott elvek és napi gyakorlatuk eltérnek egymástól. Az erre utaló adatokat kiegészítettük a számítógép alkalmazásának előnyeire, hátrányaira vonatkozó kérdésekre adott válaszokkal, így pontosabb leírást tudtunk adni az elmélet és a gyakorlat különbségének kialakulásában szerepet játszó tényezőkről. Még tovább pontosíthatjuk azonban ezt a képet, ha megtudjuk, hogy mit válaszoltak a pedagógusok a következő kérdésre: „Mi kellene ahhoz, hogy (többet) használja az informatikai eszközöket a tanórákon?” A kérdésre 887-en válaszoltak, közülük 628-an – azaz több mint kétharmaduk – a változás érdekében a feltételrendszer javítását tartaná szükségesnek. A legalapvetőbb feltétel, hogy több és korszerűbb eszköz álljon rendelkezésre.

Attól függően azonban, hogy ki milyen felszereltségű intézményben dolgozik, illetve milyen tapasztalatokkal bír, az egyes válaszadóknak más és más jelent az eszközrendszer javítása. Akik ezen a területen nagy hátránnyal bírnak, azok már kevéssel is beérnék: „... a tantermeinkben egyáltalán nincs interaktív tábla, nincs számítógép (csak a számtechn. teremben) Az egyetlen laptopot és projektort vállon és kézben cipeljük beosztással a kollégákkal. Pályázati forrásból tudunk csak fejleszteni (a fenntartó szegény): örültünk, hogy fénymásolót, néhány számítógépet, egy laptopot, egy projektort így be tudtunk szerezni.” (52 éves, általános iskolában oktató hölgy) Sőt olyan is van, aki az eszközfejlesztésre nem is gondol, csak a meglévőket szeretné használni: „be kellene jutni az informatika terembe be kellene jutni az interaktív táblás terembe” (39 éves, szakközépiskolában oktató hölgy). Mások ennél előrébb járnak, ők már a teljes körű eszközellátottságot szeretnék megvalósítani: „minden teremben működőképesen beépítve az informatikai eszközök” (51 éves gimnáziumi tanárnő) de „nem a beomló falak, beázó tetők javítása helyett!!!” teszi hozzá egy másik kolléga. Többen hiányolják a beszerzésekhez szükséges anyagi támogatást, de olyan is van, aki szerint az eszközöket „nem az iskoláknak kellene megvenni, hanem az iskolaépülethez alanyi jogon járna, mint a fűtés, világítás, víz, stb.” (61 éves, vegyes típusú intézményben oktató férfi)

Ahol az eszközellátottság magas szintű, ott is van mit javítani, erre utal a legkorszerűbb technika elérhetőségének igénye, vagy az, hogy ne csak a pedagógusnak,

hanem a diákoknak is legyen saját használatú számítógépük a tanteremben. Az eszközök biztonságos működtetéséhez, megfelelő használatához többen tartanak szükségesnek az informatikai asszisztenciát. Ennek mértéke azonban – az eszközbeszerzések vágyaihoz hasonlóan – szintén függ intézmény felszereltségétől. A szerényebben felszerelt iskolákban arra használnák a technikai segítséget, hogy „*Ne a tanár szünetei menjenek el arra, hogy az eszközöket összeszedje, beállítsa, majd óra végén valahova leszállítsa.*” (55 éves, általános iskolában oktató hölgy). Azaz más megfogalmazásban a technikus lenne az, „*...aki hadapródként hordozná teremről teremre a laptopot és a projektort..., amíg nem leszünk teljesen digitalizálva.*” (45 éves, általános iskolában oktató hölgy). A segítő személyzetet hiányolóknak többsége tulajdonképpen egy rendszergazdát hiányol az iskolájukból, hiszen olyan személyt szeretnének, aki rendszeresen karbantartja a gépeken futó programokat, és elérhetővé teszi szükséges segédprogramokat, beállításokat. Néhányan pedig olyan asszisztenciát szeretnének, aki helyettük „bogarászik az anyagok után”, azaz a kérések, forgatókönyvek alapján megfelelően összeállítja, és órai használatra elkészíti a különböző bemutatókat, animációkat.

### „Szoftver”

Az infokommunikációs eszközök hatékony tanórai alkalmazásához természetesen nem elegendő az elérhető technika, szükség van a megfelelő tartalomra és a módszertani felkészültségre is. Többen hiányolják a bemutatható digitális tananyagokat, az elérhető feladatbankokat, de olyan is van, aki több ezer ingyenesen hozzáférhető interaktív táblás tananyagot szeretne. Kíválmakait is megfogalmaznak ezzel kapcsolatban: „*... olyan segédanyagok, amelyek nem előre elrendezettek, hanem egy gondolatmenet mentén szabadon átrendezhetőek, modulszerkezetűek (a tananyag és az egyes óra léptékében), és van mögöttük valamilyen, a képességfejlesztést és a kooperatív munkavégzést támogató módszertani szemlélet.*” (42 éves, gimnáziumban oktató férfi). Az ilyen egyéni elképzelések, kíválmak sokszor nem teljesülnek, ennek köszönhető, hogy néhányan nagyon kritikusan fogalmaznak az általuk ismert tananyagokkal kapcsolatban. „*... amit drága pénzen megvett az iskola a kiadótól szakmailag gyenge, sokszor használhatatlan.*” (38 éves, általános iskolában oktató hölgy). „*Az SDT\*-n sok hasznos dolog van, de nagyrészt használhatatlan. Az oldalak iszonyatos lassúsággal jönnek, az oldal sokszor nem elérhető vagy lefagy (nem a mi rendszerünk hibájából!) a tananyagot (pl. dokumentumfilm) nem lehet letölteni, így csak olyan tanterembe lehetne használni ahol van internet, ilyen terem pedig 1-2 van. Tehát az ott lévő tananyag hiába lenne hasznos, teljesen használhatatlan!!!*” (38 éves, szakközépiskolában oktató férfi). Van, aki „egyéni” érdekből szorgalmazza a tartalomfejlesztéseket, „*...mert nincs időm és energiám "mindent" nekem létrehozni.*” (35 éves, szakközépiskolában oktató hölgy). Ráadásul arra is

---

\* Sulinet Digitális Tudásbázis

találtunk példát, hogy hiába fektetett be valaki sok energiát, mégis csalódás lett a vége: „... egyelőre csak azt tudom használni, amiket magam csináltam. Illetve azt is tapasztalom, hogy az általam különböző intézmények (NFI, SZI\*) felkérésére írt programokat sem terjesztik.” (62 éves, gimnáziumban oktató férfi).

A külső feltételek színvonalától függetlenül az IKT eszközök eredményes tanórai felhasználásához szükség van a pedagógusok felkészültségére, megfelelő hozzáállásra is. Az 1146 válaszadóból 96-an (8,4 %) nyilatkoztak elégedetten saját eszközhasználatukról. „Szerintem pont annyit használom, amennyit kell.” (56 éves gimnáziumi tanárnő). „ennél többet nem lehet, és nagyjából mindenünk megvan a fejlesztési támogatásokból” (38 éves, szakközépiskolában oktató hölgy). Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy minden órán szerepet kapnak az IKT eszközök! „Óráim nagy részében (kb. 70%) használom az informatikai eszközöket, ennél többet nem szeretnék.” (45 éves, vegyes típusú intézményben oktató hölgy). Hárman indokolták meg azt, hogy miért nem akarják többet használni ezeket az eszközöket, önkorlátozó magatartásuknak mindhárom esetben ugyanaz az indoka: „Úgy gondolom, hogy a saját óráimon maximálisan kihasználom az informatikai eszközök lehetőségeit. Ennél többet azért nem kell, mert az már elvesz a személyes kontaktusból, amit fontos nevelő elvnek tartok.” (54 éves, általános iskolai tanárnő).

Ugyanakkor az eszközhasználat mértékével kapcsolatos elégedettség mellett több válaszban visszaköszönnek azok a problémák, amelyeket az eltérő feltételrendszerek során már beazonosítottunk. Ennek megfelelően megjelenik az eszközhiány: „Véleményem szerint nagyjából elegendő időt használom a számítógépet. A gond inkább az, hogy lassan kezdenek a kollégáim is rászokni, így várhatóan kevesebb lehetőségem lesz a jövőben használni, mert csupán egyetlen olyan gép és projektor van intézményünkben, ami hordozható.” (48 éves, általános iskolában oktató férfi). Korlátozó szempontként jelentkezik az eszközök megbízhatósága: „Ha működik, mindig használom.” (37 éves, vegyes típusú intézményben oktató hölgy), illetve a felhasználható digitális tartalmak hiánya: „Én minden tanórán használom, de ha a tankönyvben szereplő képek, ábrák digitalizált változata CD-n vagy DVD-n járna a tankönyvcsalád mellé, az igen nagy segítség lenne!” (47 éves, általános iskolában oktató férfi). Vannak, akik már ennél is előbbre járnak, és pl. azon gondolkodnak, hogy a hiányzó tanulókat hogyan tudnák segíteni az IKT eszközökkel a lemaradás gyorsabb pótlásában vagy hogy hogyan lehetne a számítógépen végzett bonyolultabb feladatokat a szülők számára is láthatóvá tenni.

Az IKT eszközök gyakoribb tanórai használatának indokai között meglehetősen kevesen, 61-en (5,3 %) szerepeltettek olyan tényezőket, melyek szinte kizárólag magához a pedagógushoz kapcsolódnak. Volt, aki saját bátortanlását, akarat vagy kedv(!) hiányát említette gátló tényezőként és csak egyetlen válaszadónk nyilatkozott úgy, hogy neki a külső elismerés jelentené a motivációt. A válaszadók által említett befolyásoló tényezők közül kiemelkedik az időtényező, a 61 fő közel kétharmada a felkészüléshez szeretne több időt. Azt nem lehet tudni, hogy saját informatikai ismereteiket ők megfelelőnek ítélik, vagy a felkészülésbe ezt is beleértik, de a

\* NFI – Nemzeti Felnőttképzési Intézet; SZI – Szakképzési Intézet



válaszadók közül többen külön jelezték, hogy nem tartják elegendőnek tudásukat: „*saját informatikai felkészültségemet kellene, – de nagyon – fejlesztenem*” (46 éves, gimnáziumi tanárnő). A meglévő tudásszintben szintén nagy különbségek vannak. Egyesek még csak a berendezések összeszerelését vagy az eszközök használatának technikáját szeretnék megtanulni, mások látványosabb bemutatókat akarnak használni és pl. a Flash készítést kívánják elsajátítani, néhányan pedig módszertani felkészültségükön szeretnének javítani „*Tudjam, hogyan lehet alkalmazni a tanítási-tanulási folyamat során.*” (45 éves, általános iskolában oktató hölgy).

Többen érzik úgy, hogy rutintalanságuk a gond, sokkal több gyakorlásra lenne szükségük ahhoz, hogy magabiztosabbá váljanak, ezen eszközök használata csak ekkor épülhetne be szervesen pedagógiai gyakorlatukba. Mint ahogy azzal már többször szembesülhettünk, a gyakorlás szükséges mértéke, mélysége, tartalma változó, legfőképpen talán az egyéni hozzáállástól függ. Erre kiváló példa a testnevelés tantárgy. Válaszadóink közül öten úgy nyilatkoztak, hogy csak akkor tudnák az IKT eszközöket a tanítási órán használni, ha nem testnevelést tanítanának. Ezzel szemben a saját napi gyakorlatukkal elégedettek közül ketten azt jelezték, hogy szinte minden órájukon, még a testnevelés órán is előszeretettel veszik igénybe a technika segítségét: „*Maximálisan kihasználom a lehetőségeimet. Még testneveléshez is szoktam használni. Pl.: a fizikai jelenségek animációit, de más is.*” (52 éves, általános iskolában oktató férfi).

Jelzésértéktű az is, hogy a 61 személyes hiányosságot jelző válasszal szemben csak 28-an jelezték azt, hogy véleményük szerint az informatikai eszközök intenzívebb tanórai alkalmazását számukra továbbképzésekkel kellene segíteni pl.: „*nekem tanfolyam, ingyenes tanfolyam, mert csak a pedagógustól várják el, hogy alulfizetett bérből még a saját kötelező továbbképzését is finanszírozza.*” (49 éves, általános iskolában oktató hölgy).

Bár az általunk feltett kérdés („Mi kellene ahhoz, hogy (többet) használja az informatikai eszközöket a tanórákon?”) kimondottan a válaszadó egyéni kívánalmaira vonatkozott, mégis voltak 16-an, akik nem a külső feltételrendszerben, nem saját tudásukban, képességükben, hanem más személyekben látják a változás kulcsát. Őt fő szerint a diákoknak kellene változni. Azt várják tőlük, hogy érdeklődőbbek legyenek és hogy megbízhatóbb, magasabb szintű számítógépes ismeretekkel rendelkezzenek. Tizenegyen pedig kollégáik felkészültségét, hozzáállását kritizálják. Úgy gondolják, hogy nekik lenne szükségük magas szintű továbbképzésekre, hogy bátrabban merjék használni az informatikai eszközöket, hogy megismerjék az alkalmazás szabályait, és nem utolsó sorban „*... a pedagógusok többségének jelentős szemléletváltásra lenne szüksége.*” (60 éves, szakközépiskolai tanár).

## Összefoglalás

Az adatokból megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusok elsősorban önképzés során szerezték meg informatikai ismereteiket, illetve ily módon frissítik, bővítik azokat. A felsőfokú tanulmányokban tehát nagyobb figyelmet kellene szentelni ennek a területnek, sőt tovább kellene emelni az ilyen típusú továbbképzési programok számát is. Annak ellenére ugyanis, hogy az utóbbi években szélesedett a kínálat és erős támogatottság volt tapasztalható az IKT-t középpontba állító továbbképzések kínálatában, a magyar pedagógusok még mindig erőteljes igényt fogalmaznak meg a tanításhoz szükséges számítógépes ismereteket biztosító továbbképzésekkel kapcsolatban. (v. ö: [4])

Azonban az új technikák és a hozzájuk kapcsolódó új módszerek iránti érdeklődés és meglehetősen pozitív attitűd a mindennapok gyakorlatában még csak mérsékelten jelentkezik. A klasszikus tankönyv-tábla-kréta eszközrendszer szerepe továbbra is kiemelkedő, ezzel szemben pl. az interaktív táblát csak kevesen alkalmazzák. Ráadásul nagyon sokszor olyan tevékenységekhez veszik igénybe a digitális táblát, mely ezen eszköz nélkül is megvalósítható lenne, azaz valójában nem használják ki a rendelkezésre álló lehetőségeket. E probléma is jelzi, hogy még hiányszágok vannak a pedagógusok felkészültségében, pozitívum ugyanakkor, hogy ezt maguk az érintettek is érzik, sokan megpróbálnak változtatni saját és társaik hozzáállásán. Válaszadóink jelentős többsége szerint azonban az igazán minőségi javuláshoz a feltételrendszeren kell leginkább javítani. Ez nem csak a rendelkezésre álló eszközök számának, minőségének emelését jelenti, hanem vonatkozik az elérhető tartalmak fejlesztésére is. A továbblépéshez tehát elsőként ezeken a területeken kell eredményt elérni.

## IRODALOM

- BALANSKAT, ANJA – BLAMIRE, ROGER – KEFALA, STELLA (2006): *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*  
[http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf)
- BUDA ANDRÁS (2007): *A pedagógusok és az IKT kompetenciaterület*  
[http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/17\\_BudaAndras.pdf](http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/17_BudaAndras.pdf)
- HERMANN ZOLTÁN – IMRE ANNA – KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT – NAGY MÁRIA – SÁGI MATILD – VARGA JÚLIA (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- HUNYA MÁRTA (2006): *Országos Közoktatási Informatikai Felmérés 2006*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- TRUCANO, MICHAEL (2005): *Teachers, Teaching and ICTs*  
<http://www.infodev.org/en/Publication.157.html>
- WILLIAMS, DOROTHY - WILSON KAY – RICHARDSON, AMANDA – TUSON, JENNIFER – COLES, LOUISA (1998): *Teachers' ICT skills and knowledge needs Final Report to SOEID*  
<http://www.scotland.gov.uk/library/ict/append-title.htm>

## KÖZÉRZET ÉS ZAKLATÁS AZ ISKOLÁBAN<sup>1</sup>

– *És ön hisz-e a kísértetekben?* – kérdezte az előadótól az egyik hallgató.  
– *Persze, hogy nem* – válaszolt az előadó, és lassan szertefoszlott a levegőben.<sup>2</sup>

### *Az iskolai zaklatás fogalma, sajátosságai*

Az iskolai zaklatás a diákok egymás közötti erőszakos viselkedésének egy sajátos formája. Külföldön már 30 éve kutatják, Magyarországon azonban még nem ébredt fel a valódi érdeklődés a téma iránt. A közvéleményt sokkal inkább foglalkoztatja a tanárok ellen irányuló erőszak kérdése, honi tudományos kutatások pedig alig vannak ebben a témában. Ebben a tanulmányban egy általános iskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat legérdekesebb eredményeiről számolunk be.<sup>3</sup>

Az iskolai zaklatás<sup>4</sup> – az általánosan elfogadott és használt definíció szerint – egy vagy több diáknak egy társuk ellen irányuló, szándékos magatartása, amelynek testi vagy lelki értelemben vett szenvedés, fájdalom, kár okozása a célja. A meghatározás fontos eleme az ismétlődés (tehát nem egyszeri alkalomról beszélünk), és a hatalmi különbség a résztvevők között: az áldozat az adott helyzetben nem képes megvédeni magát.

Az iskolai zaklatás nagyon sokféle formában jelentkezhet; a veréstől, bezárástól a csúfoláson át a pletykaterjesztésig, kiközösítésig. Általában fizikai, verbális és szociális vagy kapcsolati bántalmazásról szokás beszélni. Ezek közül csak a kapcsolati bántalmazás igényel némi magyarázatot. Ez az eset akkor áll fenn, ha a zaklató kapcsolatainak szétrombolásával, vagy ezzel a fenyegetéssel gyötri az áldozatot.

A jelenség mindenütt megjelenik, ahol a gyerekek iskolába járnak. Nehezebb megállapítani azonban a gyakoriságát. A jelenség rejtőzködő természete, a gyerekek hárító magatartása, a fogalom elmagyarázásának nehézségei miatt a zaklatók és áldozatok aránya nagy szóródást mutat a különböző kutatásokban. Az alkalmazott módszertan eltérései miatt nehéz ezeket az eredményeket összehasonlítani. Minna Fekkes és munkatársai cikkükben (Fekkes et al, 2005) a nemzetközi szakirodalom áttekintése után úgy találták, hogy az áldozatok aránya 8-46%-ig, a zaklatóké 5-30%-ig terjed. (Saját, hollandiai, reprezentatív kutatásukban 5,5% áldozatot találtak.)

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Elektronikus Periodika Archívum 2009. 19. 5-6.

<sup>2</sup> A. és B. Sztrugackij: A hétfő szombaton kezdődik. Kossuth, 1971. 250.o.

<sup>3</sup> Köszönettel tartozom a fenntartó önkormányzatoknak és az iskoláknak, hogy hozzájárultak a kutatáshoz; kollégáimnak, tanítványaimnak és barátaimnak pedig az adatfelvételben és az adatok rögzítésében nyújtott önzetlen segítségükért.

<sup>4</sup> A kutatási téma rövid történetéről és a legfontosabb külföldi eredményekről ld. Buda és mtsai, 2008.

Az összehasonlíthatóság szempontjából a legkedvezőbbek azok a nemzetközi vizsgálatok, amelyek több országban ugyanazzal a módszertannal gyűjtenek adatokat. Ilyen jellegű, kifejezetten a zaklatással foglalkozó kutatásról nincs tudomásunk, de több, alapvetően a gyermekek egészségére, jóllétére irányuló vizsgálódás tartalmaz a zaklatásra irányuló kérdéseket.

Elsőként a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) WHO-kutatást említjük. Ez egy 4 évenként ismétlődő, reprezentatív kutatás, amelyben Magyarország már 1986-tól részt vesz. A 2002-es adatok szerint a magyar gyerekek 5,2%-a esik gyakori bántalmazás áldozatául, és 4,7%-uk bántalmaz gyakran másokat. (Aszmann, 2003) A 2006-os felmérésben<sup>5</sup> a magyarországi 9-11 éves gyerekek 8-10%-a nyilatkozta, hogy kettőnél többször bántalmazták az elmúlt néhány hónapban. Ezzel a lista alsó negyedében helyezkedünk el (41 ország közül a 6-10. helyen, szemben az első helyezett 30-37%-ával.)

Hasonló alapokon nyugvó, de módszertanilag még alaposabb kutatás volt az ún. Kidscreen projekten belül megvalósuló nemzetközi (az EU keretében megvalósított) kutatás, amelynek célja a gyermekek egészség-alapú jóllétének összehasonlító és követéses vizsgálata. A 2004-es kutatásban Európa 13 országából 16210 fiatal vett részt. Hazánkban 2003 végén, 2004 elején zajlottak a felmérések, amelynek keretében több, mint 3000 gyermeket és szüleiket kérdezték meg. Magyarország az – ezúttal legelőkelőbb – utolsó helyen végzett, 10,5% zaklatott gyermekkel. (Az első az Egyesült Királyság, 29,6%-kal). (Analitis et al, 2009.<sup>6</sup>)

Természetesen nagy öröm, hogy Magyarországon a legkevesbé gyakori a zaklatás, de még az 5% is 50-60 ezer olyan gyermeket jelent, akit a társai gyakran bántalmaznak valamilyen módon. A zaklatás romboló következményeit a nemzetközi kutatások már részletesen feltárták. A rendszeresen zaklatott gyerekek nagyobb valószínűséggel számolnak be pszichoszomatikus panaszokról, depresszióról, szorongásról, magányról, kapcsolati nehézségekről, alacsony önértékelésről. (Nansel et al, 2001.) Ezek a problémák sok esetben hosszan fennmaradnak; sok felnőtt a munkahelyén sem tud kitörni az áldozat szerepéből. (Chapell et al, 2006, Smith et al, 2003.)

Meglepő lehet, de a zaklató viselkedés is rejt kockázatot. Ez a stratégia ugyanis megakadályozza, hogy a fiatal hatékony társas viselkedési formákat sajátítson el. A zaklatók nagyobb valószínűséggel válnak dohány, alkohol, kábítószer-fogyasztóvá és kerülnek összeütközésbe a törvénnyel. (Smith, P. K., 2000)

A zaklatás rombolja a közösséget is, mert gyengíti a szolidaritást, önfelmentő mechanizmusokat, klikkesedést indít el. (Buda és mtsai, 2008.)

### ***Mi van a háttérben?***

A zaklatás-kutatások megindulásának kezdetétől hatalmas energiával keresték az okokat, a magyarázatot. Egy évtizednyi munka után nyilvánvalóvá vált, hogy számtalan személyiség- és környezeti tényező hozható kapcsolatba a zaklatással; ugyan-

<sup>5</sup> HBSC 2005 gyorsjelentés. <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>.

<sup>6</sup> Magyarországon az adatokat még nem hozták nyilvánosságra.

akkor nem sikerült megtalálni az „okokat”, vagyis azokat a tényezőket, amelyek jelenléte igen nagy valószínűséggel maga után vonná a zaklató viselkedést vagy az áldozattá válást. Ezért okok helyett ma már rizikófaktorokról szokás beszélni (pontosabban: rizikó- és védőfaktorokról), magát a jelenséget pedig egyre komplexebb keretek között értelmezik.<sup>7</sup>

Az egyén élete, fejlődése egy sokdimenziós, többszintű társas/kulturális térben zajlik, ahol a különböző szintek illetve közegek egymással is interakcióban vannak. Egy ilyen komplexitású rendszer működésére csak valószínűségi becsléseket adhatunk, vagyis az „okok” megtalálása elméletileg is lehetetlen. A különböző tényezők hatásának, súlyának ismerete mégis fontos a jelenség visszaszorítása, a megelőzés szempontjából.

A társas/kulturális térről azonban nemcsak mint a – zaklatóvá vagy áldozattá váló – egyénre ható közegről kell beszélnünk. A zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól.<sup>8</sup> Peter K. Smith, a téma legjelentősebb angol kutatója következetesen képviseli munkáiban, hogy a zaklatás „szisztematikus hatalmi abúzus”, azaz a hatalommal való szándékos, rendszeres visszaélés. (ld. pl. Smith & Sharp, 1994, vagy Smith 2000) Christina Salmivalli finn kutató volt az első, aki hangsúlyozta: a zaklatás csoportfolyamat, ahol mindenki fontos szerepet játszik; még azok is, akik „csak” tétlen szemlélők. (Salmivalli et al, 1996) Az ismétlődő zaklatás nem „személyes ügy”, hanem egy olyan esemény – mondhatni: rituálé –, melynek során a zaklatók az egész közösség előtt demonstrálják hatalmukat. (Buda és mtsai, 2008) Megközelítésünkben az elharapózó zaklatás egy adott közösség „betegsége”, a közösség működési zavarának tünete.

A fenti megfontolásból saját kutatásunkban a hangsúlyt az iskolai tényezőkre tettük, mert meggyőződésünk, hogy a zaklatásra ható különböző (személyes, családi, iskolai, kortárscsoport, társadalmi-kulturális) tényezők közül ezek azok, amelyeket a leghatékonyabban lehet pedagógiai eszközökkel befolyásolni.

### ***Kísértet az iskolában: a klíma***

Természetesen hamar nyilvánvalóvá lett a tény, hogy két – egyébként minden tekintetben nagyon hasonló – iskolában nem feltétlenül azonos az erőszak, a zaklatás szintje. Így az iskolai klíma mint a zaklatást befolyásoló tényező hamar megjelent a nemzetközi kutatásokban<sup>9</sup>, de a mai napig nem alakult ki a fogalom egységes értelmezése – ahány vizsgálat, annyiféle elméleti és gyakorlati megközelítés.

---

<sup>7</sup> Ld. pl. Orpinas, Pamela & Horne, Arthur M. (2006): *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association, Washington, DC.

<sup>8</sup> Ez az a pont, ahol az iskolai zaklatás világosan elválik (pontosabban: elválasztandó) az iskolások által iskolások ellen elkövetett bűncselekményektől, pl. pénz vagy egyéb értékek kizsarolásától, amely inkább tanúk nélkül, csendben zajlik.

<sup>9</sup> Pl.: David Galloway (1994): *Bullying: The importance of a whole school approach*. *Therapeutic Care & Education*, Vol 3(1), Spr 1994. pp. 19-26.

A zaklatás első kutatója, Dan Olweus már a nyolcvanas évek végére elkészítette megelőző programját (Olweus, 1992), és már ebben is helyet kapott a „meleg és pozitív iskolai klíma” mint cél. De mint ahogy Ken Rigby, a téma neves ausztrál kutatója kifejti egy cikkében (Rigby, 2003): az olyan általános szinten, ahol megfogalmazódik a rendszerszerű, holisztikus, egészes megközelítés („systemic”, „holistic”, „whole school”) fontossága, a „pozitív iskolai ethosz” igénye, nagy az egyetértés. De amint a részletekről esik szó, hirtelen nagyon bonyolulttá válik a kép; az azonos címkék mögött nagyon különböző utak és megközelítések rejlenek.

Az iskolai klíma a szakirodalom által említett tényezőinek listája felsorolhatatlanul hosszú; az iskola épületétől, elrendezésétől, világításától, díszítésétől a tanárok osztálytermi munkáján át a szabályok és hagyományok rendszeréig terjed. Nemcsak az nem világos, ezek közül melyek a fontosak és melyek elhanyagolhatók (akár egy speciális szempontból, mondjuk az iskolai zaklatást tekintve), hanem hiányzik a kutatás kidolgozott módszertana is.<sup>10</sup>

Valójában az volna a korrekt kutatási eljárás, ha közvetlenül szereznénk adatokat (pl. fényképek, résztvevő megfigyelések) az iskola életéről. A résztvevő megfigyelés mint módszer azonban inkább a kulturális antropológia eszköze, mellyel nem a „klímát”, hanem az iskola mikrokultúráját vizsgálják<sup>11</sup> – nem valamivel való kapcsolatában, hanem önmagáért<sup>12</sup>. Természetesen használhatnánk ezeket az eljárásokat a pedagógiai kutatásokban, ezek azonban idiografikus módszerek – hogyan tudnánk megkülönböztetni a (bármilyen értelemben vett) „jó” és „rossz” klímát? Megoldás lehetne, ha megfigyeléseinket hasonlítanánk valamiféle etalonhoz. Ilyenek azonban nincsenek – meggyőződésünk szerint: szerencsére. Hiszen egy iskola nagyon sokféleképpen lehet „jó”; a hihetetlenül bonyolult „keverékben” lehetetlen (ha nem egyenesen veszélyes) rögzíteni az összetevők optimális arányát.

Mindent összevetve: a klíma, az ethosz inkább kísértet, mint szellem(iség): mindenki érzi, beszél róla, tud róla valamit – de hogyan lehetne megmutatni valaki kívülállónak<sup>13</sup>?

A gyakorlatban a kutatások általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos, fontosnak tartott mozzanatokot. Ez az ethosz általános paradoxonját veti fel: vajon létezik-e egyáltalán az emberek észleletén kívül? Természetesen létezik, hiszen a csoportba, szervezetbe bekerülő új ember képes észlelni; részben átveszi, ugyanakkor bizonyos mértékig alakítja is azt – ez a folyamat része a

<sup>10</sup> Jó összefoglalást ad a kérdésről Freiberg&Stein (1999)

<sup>11</sup> Itt is jelentkezik a nehezen operacionalizálható, általános megközelítés problémája. Egy példa: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közelebb az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered; amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol.” (Barr, 2007. 234.o.)

<sup>12</sup> Ld. pl. Abraham, J. (2007): Differentiating between and synthesizing quantitative, qualitative, and longitudinal research on polarized school cultures: a comment on Van Houtte (2006). *Journal of Curriculum Studies*; Oct 2007, Vol. 39 Issue 5, pp 597-602

<sup>13</sup> Különösen, ha valaki „nem hisz benne,” azaz elutasítja a fogalomban megbúvó normativitást.

csoport/szervezeti szocializációnak. Ugyanakkor ne feledjük el azt a fontos tény, hogy azok a személyek, akik valamilyen okból nem érzik jól magukat (akár a csoport-hoz/szervezethez köthetően, akár azon kívül álló okokból), azok gyakran negatívabban ítélik meg a klímát. A klíma tehát egyfelől sajátos addíciója (is) az egyéni észleleteknek, ugyanakkor az egyéni észleletek nem valamiféle „szubjektíven objektív létezőt” írnak le, hanem egyszerre tükrözik a klímát (bármit jelentsen is ez) és a saját közérzetüket is.

Ezzel a kettősséggel a kutatások nem sokat törődnek. Magától értetődőnek tekintik, hogy a zaklatásba bevonódó diákok negatívabb attitűdökkel rendelkeznek – pl. társaik, a tanárok vagy általában az iskola iránt; hogy negatívabban ítélik meg az iskolai klímát. Ugyanakkor kevés kísérlet történik arra, hogy megragadják: egy iskola negatív(abb) klímája hogyan mutatható ki, és hogyan befolyásolja a zaklatást. (Ld. később.)

Mivel nem feltétlenül a zaklatásba bevonódó személyek *száma*, hanem az események gyakorisága és/vagy súlyossága teszi nehezebbé a helyzetet egy-egy iskolában, osztályban, az egyszerű addíciós eljárás itt nem segít. Másképpen: nem egyszerűen attól lesz rossz a klíma egy ilyen iskolában, mert többen vonódnak be a zaklatási eseményekbe (hisz róluk már tudjuk, hogy negatíván ítélik meg a klímát, azaz rontják az osztályátlaggal kifejezett klíma-mutatókat) – ez egyébként eléggé nyilvánvaló is. Feltételezésünk szerint a globális rossz közérzet pozitív visszacsatolást jelent: úgy hat, mint egy önmagát erősítő folyamat, egy lefelé húzó spirál, amely az örömteli és teljesítmény-hatékony iskolai életet egyre inkább ellehetetleníti mind a tanárok, mind a diákok számára. Ennek a rossz közérzetnek „csupán” egyik tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága is.

Azt kívánjuk megmutatni, hogy egy egész osztály rossz(abb) közérzete – amely sokféle módon megmutatkozik, sokféleképpen megragadható – egyszerűen egy világos jelzés arról, hogy a közösség nem jól működik. Ez azt is jelenti, hogy a közérzet különféle „mutatói” szorosan összefüggenek. Ez a tény segít minket. Meg kívánjuk mutatni, hogy egy-egy mutató alapján – osztályszinten – becslés adható a többire is, anélkül, hogy szükséges lenne betévedni az oksági mechanizmusok útvesztőjébe.<sup>14</sup> A diákok átlagos, jó vagy rossz közérzete egy osztályban ugyanakkor jelzés a zaklatás szintjéről is.

### ***Kutatásunk bemutatása***

Vizsgálatunkat Hajdú-Bihar megyében végeztük. Az önkormányzati iskolák ötödik osztályainak listájából véletlenszerűen választottunk ki 25-öt; így kerültek az iskolák a mintába.<sup>15</sup> Az adott iskolában egy hetedik és egy ötödik osztályban végeztük el az adatfelvételt 2008 áprilisában. Két iskola visszamondta a részvételt, így végül 46 osztályból 1006 tanuló vett részt a vizsgálatban; kb. ugyannyi fiú és lány, hete-

<sup>14</sup> Ezen tényezők között a pszichológiai már régóta keresi (és számtalan módon ki is mutatta) a kapcsolatokat. Nyilvánvalóan itt körkörös oksági viszonyokról, okok és következmények összekapcsolódásáról, egymásra hatásáról van szó, egy szinte áttekinthetetlenül komplex (az egyént és a különböző szintű társas kontextusokat tartalmazó) rendszer működéséről.

<sup>15</sup> A minta a véletlen mintavételhez képest nem túl nagy, de nem, életkor, településtípus szerint arányos, így – legalábbis Hajdú-Bihar megyére nézve – reprezentatívnak tekinthető.

dikes és ötödikes. A diákok egy tanítási órán töltötték ki a kérdőíveket.<sup>16</sup> A kérdőív 99 itemből állt, túlnyomó többségében zárt kérdéseket tartalmazott.

A kérdések megoszlása:

1. Szociológiai paraméterek (Nem, Tanulmányi átlag, Anya iskolai végzettsége)<sup>17</sup>
2. A zaklatási eseményekkel kapcsolatos élmények (mit tapasztal nézőként, zaklatóként és áldozatként; hogyan reagál a zaklatási eseményekre; kinek mondja el az élményeit)
3. A zaklatás háttértényezői.

### *A zaklatási élmények*

Kérdőívünkben hét jellegzetes zaklatási eseményről kérdeztük, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták osztálytársaik között az utóbbi 3 hónapban, milyen gyakran tettek ők maguk ilyet társukkal, és milyen gyakran kellett ilyet elszenvedniük<sup>18</sup>. A válaszok kódolását úgy végeztük el, hogy a magasabb számok következetesen kedvezőbb helyzetet (ritkább zaklatást) jelentsenek. Az első hét item összege a Tapasztalt bántalmazás mutató, a második hét összege az Erőszakoskodás összesen mutató, a harmadik hété az Elszenvedett bántalmazás mutató.

Az osztályban dülő zaklatás, erőszakoskodás mértékét valószínűleg a Tapasztalt bántalmazás jelzi a legpontosabban, hiszen másokról könnyebb és veszélytelenebb nyilatkozni. A kérdőívben (ebből a kérdéscsoportból) ezek a kérdések szerepeltek leghamarabb, reményeink szerint így a gyerekeket még nem befolyásolták saját korábbi válaszaik.

Az, hogy a gyerekek mennyi okozott vagy elszenvedett bántalmazásról adnak számot, már kevésbé megbízható eredmény, hiszen válaszáadásukat sok minden befolyásolhatja – az önmegítélés torzításától az önbecsülés óvásán át a félelemig.

### *A háttértényezőkről*

A korábbiaknak megfelelően célunk az volt, hogy a diákok iskolai közérzetét megragadhatóvá tegyük. Háttértényezőként rákérdeztünk 1) általános hangulatukra (pl. unalom, jókedv gyakorisága – 4 item); 2) a pszichoszomatikus ill. depresszív tünetek gyakoriságára (fej-, gyomorfájás; fáradtság, kimerültség; rosszkedv, idegesség – 3 item); 3) az iskolához, a tanuláshoz/tanárokhoz és a társakhoz fűződő attitűdjeikre (pl.: osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok; túl sok iskolai feladatom van; szeretek az iskolában lenni – 15 item)<sup>19</sup>; 4) a bántalmazással, áldozat-

<sup>16</sup> Az adatok feldolgozása az SPSS 14.0 statisztikai programcsomaggal történt.

<sup>17</sup> A nemzetközi kutatási tapasztalatok szerint a könnyen megragadható szociológiai változók – a nem kivételével – alig befolyásolják a zaklatást. Ez a mi kutatásunkban is igazolódott.

<sup>18</sup> Csúfolás, kiközösítés, pletykaterjesztés, fenyegetés, valaki holmijának földre lökése, megrongálása, kisebb bántalmazás (pl. lökdösés), (meg)ütés.

<sup>19</sup> Ezen kérdések többsége a HBSC kutatásban is szerepelt. (Aszmann, 2003)



tokkal szembeni attitűdjeikre (pl. azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra; soha nem elfogadható, ha belekötünk a gyengébbe – 12 item).<sup>20</sup> Az általános hangulat, a pszichoszomatikus tünetek világos jelzések az általános közérzetről, közvetve a klímáról. A tanárokhoz, tanuláshoz, az iskolához és a társakhoz való viszonyt közvetlenül használják az iskolai klíma mérésére.<sup>21</sup>

A bántalmazással kapcsolatos attitűdöket *nem* a bántalmazás gyakoriságának jelzésére használjuk, hiszen csak közvetett, nehezen felártható kapcsolatban van vele. Az attitűdöket ugyanis semmiképp nem azonosíthatjuk a cselekvéssel, hiszen az emberek nem viselkednek következetesen. (A mi kutatásunk is azt igazolta, hogy vannak pozitív attitűddel rendelkező zaklatók, és olyanok is, akik erősen negatív attitűdjeik ellenére sem bántalmazók.) A negatív attitűdöket inkább úgy lehet értelmezni, mint jelzéseket arról, hogy a közösségből hiányzik a szolidaritás, az összetartás; hogy a csoportnorma megengedő az erőszakkal és a hatalmaskodással szemben. Ez azonban egyben mércéje is annak, hogy mennyire biztonságos az élet – átvitt és valódi értelemben – ebben a csoportban. Ilyen értelemben tekinthetjük ezeket az attitűdöket közérzet-mutatónak.

### *Az eljárás*

A kérdésekre adott válaszokat következetesen úgy kódoltuk, hogy a magasabb értékek a kedvezőbb, pozitívabb esetet jelzik; ilyenformán a különböző típusú kérdések skálaszerűen összegezhetővé váltak.

Megvizsgáltuk, hogy a háttérkérdések valóban használhatók-e skálaként. A 34 item Cronbach-alfája 0,803, ami jónak számít. Ez azt jelenti, hogy a változólista itemjeinek belső koherenciája nagy, azaz skálánk összetartó; valami jól körvonalazható dolgot mér, amit nevezhetünk Közérzetnek.

Természetesen egyéni szintű elemzéseket is végeztünk, de ennek a tanulmánynak az a célja, hogy megmutassuk, hogyan működik a Közérzet hatása osztályszinten. Ennek érdekében egy új, 46 rekordból álló adatbázist készítettünk, amelyben az osztályok az alapegységek, és minden egyes változó értéke az adott osztályba járó tanulókhoz tartozó, megfelelő értékek *átlaga*.

Ezek után *minden egyes változó mentén* – azaz összesen 42-szer – az osztályokból három (majdnem) egyforma méretű csoportot képeztünk. 1. csoport: az a 15 osztály, ahol a kiválasztott változó átlagértéke a legalacsonyabb (mint korábban említettük, az alacsony érték kedvezőtlen helyzetet jelent); 3. csoport: az a 15 osztály, ahol az adott változó értéke a legmagasabb; és a maradék, a közép szintet képe-

<sup>20</sup> Az attitűdöket legnagyobbbrészt Michael J. Boulton és munkatársai munkájából vettük át. (Boulton et al, 2002)

<sup>21</sup> Ld. pl. H. Jerome Freiberg (ed.): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press. „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremtí az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.” (i.m. 11.o.)

viselő 16 osztály.<sup>22</sup> Ezek után megvizsgáltuk, hogy *egy kiválasztott változó szempontjából* „legjobb” és „legrosszabb” osztályok csoportjában milyen a többi változó átlaga. Ezt az elemzést minden közérzet-változó esetében elvégeztük.

### **Eredmények**

Az előző bekezdésben leírt eljárást az összes közérzet-változóra elvégezve azt tapasztaltuk, hogy egy tetszőlegesen kiválasztott közérzet-változó szempontjából „legjobb” 15 osztályban *az összes többi*<sup>23</sup> közérzet-változó átlaga magasabb lesz, mint az adott csoportosításban „legrosszabb” 15 osztályban számított átlag. Az átlagokat kétmintás t-próbával (independent-samples T Test) összehasonlítva a különbség sok esetben szignifikáns. Másképp – bár kevésbé pontosan – fogalmazva: azokban az osztályokban, amelyekben az egyik közérzet-változó átlaga magasabb, az *összes többi* változó átlagértéke is magasabb; és ez *bármelyik* (azaz: mind a 34) közérzet-változóra igaz.

*Célváltozóink a következők:* Tapasztalt bántalmazás, Erőszakoskodás összesen, Elszenvedett bántalmazás; Zaklatók száma, Áldozatok száma, Zaklató áldozatok száma<sup>24</sup>. A fenti megállapítás általában ezekre a változókra is teljesül, vagyis ha az osztályok adott csoportjában „jobb” (magasabb) valamelyik közérzet változó átlaga, akkor abban az osztály-csoportban általában kedvezőbb a célváltozók értéke is.

A célváltozók közül legkevésbé „stabil” (vagyis szeszélyes, nem mindig a vártnak megfelelő) az Áldozatok száma és az Elszenvedett bántalmazás változó viselkedése. Az Áldozatok száma ugyanis nem eléggé érzékeny változó amiatt, hogy ha csak néhány gyereket bántalmaznak rendszeresen, kérdőívünk nem tud különbséget tenni súlyosabb és kevésbé súlyos helyzet között.<sup>25</sup>

Első pillantásra meglepő lehet, hogy az Elszenvedett bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változó nincs teljes összhangban. Az egyik lehetséges magyarázat erre éppen az, amit az előbb kifejtettünk: ha az osztályból sokan bántalmaznak ugyanazt a néhány gyereket, az Elszenvedett bántalmazás szintje az osztály átlagában alacsonyabb lesz, mint az Erőszakoskodás összesen.

Az Anya iskolai végzettsége változó is szeszélyesen viselkedik, jelezve azt a számos külföldi vizsgálatban már kimutatott tényt, hogy a szociális háttér – amelynek hazánkban változatlanul legstabilabb mutatója az anya iskolai végzettsége – nem közvetlenül kapcsolódik a gyerekek iskolai közérzetéhez és/vagy a zaklató viselkedéshez.

---

<sup>22</sup> Néhány esetben – ha az értékek azonosak voltak több osztályban – 15 helyett 16 osztály (vagy fordítva) került valamelyik csoportba.

<sup>23</sup> Előfordul néhány kivétel, de az összes összehasonlítást tekintve ezek aránya 5% alatt van.

<sup>24</sup> Ez utóbbi esetekben kivételesen – mivel gyerekek számáról van szó – az alacsonyabb értékek jelentik a kedvezőbb helyzetet. Zaklató áldozatok azok a gyerekek, akik zaklatóként is, áldozatként is bevonódnak a zaklatási eseményekbe.

<sup>25</sup> Egy tanulót akkor tekintettünk áldozatnak, ha legalább egyféleképpen bántalmazták legalább hetente egyszeri gyakorisággal. Tehát ha valakit naponta többször is bántalmaznak, ezt már nem tudjuk érzékelni.

Az elemzésbe bevontuk a Tanulmányi átlag változót is (amely természetesen szintén nem volt része a közérzet skálának). Ez a változó ugyanazt a tendenciát mutatta, mint a közérzet-változók. A legjobb átlagos tanulmányi eredményű 15 osztályban az összes közérzet-változó átlagértéke magasabb volt, mint abban a 15 osztályban, ahol az osztály tanulmányi átlaga a leggyengébb volt. Ugyanez mondható el a célváltozókról is, kivéve az áldozatok számát, amely magasabb volt a jobb tanulmányi eredményű osztályokban.

A jobb áttekinthetőség kedvéért összevont változókkal mutatjuk be, mit is jelent a fentebb vázolt eredmény. A közérzet-skála egységeit képező változókat egyszerűen összeadtuk, így a következő változók keletkeztek: Hangulat, Stressz, Társas közérzet, Tanulási klíma, Iskolához való érzelmi viszonyulás,<sup>26</sup> Zaklatás iránti attitűdök. (Utóbbi úgy fog megjelenni a táblázatokban, hogy „Pozitív attitűdök összesen”, mert azt fejezi ki, hogy a megkérdezett tanuló a 15 attitűdből hányhoz viszonyult pozitívan.) Ezeket az új, összevont változókat a továbbiakban közérzet-mutatóknak fogjuk nevezni.

Az 1. táblázatból kiderül, hogy ha az osztályok egy csoportjában az egyik közérzet-változó átlagértéke magasabb, ott a többi változó átlagértéke is kedvezőbb lesz (a „rosszabb” csoporttal összehasonlítva). Más szavakkal: az általunk vizsgált közérzet-változók úgy viselkednek, mint egy háló szemei: ha az egyik változik, vele mozdul a többi is – még hozzá természetesen ugyanabban az irányban (bár nem egyforma mértékben). Ebből több dolog is következik. Az adatok egyfelől azt mutatják, hogy a közérzet méréséhez nem feltétlenül kell bonyolult mérőeszközt szerkeszteni, hiszen pl. a gyerekek iskolához fűződő érzelmei alapján következtethetünk a többi vonatkozásra is. De vannak természetesen olyan tényezők, amelyek a többire erősebb hatással vannak. Esetünkben ilyennek tűnik az iskolához való érzelmi viszonyulás és a tanulási klíma.

Más oldalról közelítve: ha több osztály átlagában az a következetes – bizonyos változók esetében szignifikáns – tendencia érvényesül, hogy a közérzet valamely elemének jobb értéke a többi elem kedvezőbb értékével jár, reményünk van arra, hogy ez egy általánosabb/általánosítható összefüggést jelez. Más szavakkal: ha valamilyen szempontból jobb egy osztályban a közérzet, akkor ott bizonyos – és nem elhanyagolható – valószínűséggel a többi szempontból is jobb lesz. Ezek az eredmények tehát azt a reményt keltik, hogy ha egy osztályban, iskolában javítani tudjuk a közérzet *bármely* elemét, esélyünk van rá, hogy a változás érezhető lesz a többi területen is.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> A 15 íteimből hármat elhagytunk, mert ezek nem illeszkedtek a többihez. Ezek a következők: Ha valami rosszat csinálunk az iskolában, nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye; Sok dolog van az iskolában, amit nem szeretek; A mi iskolánk tiszta. Így a három összevont változóban 3x4 ítem szerepel.

<sup>27</sup> Véleményünk szerint ez a magyarázat arra a rejtélyes jelenségre is, hogy egy iskolában elkezdett pedagógiai kísérlet, újszerű módszerek, vagy akár (ilyesmi „természetesen” csak külföldön létezik) zaklatás-ellenes programok *eleinte* hatalmas eredményeket hoznak, amelyeket aztán többé nem sikerül megismételni. Lehetséges, hogy ezt a nagy erejű hatást a pedagógusok odafigyelése, a tanárok – és ennek hatására a diákok lelkesedése nyomán pozitív irányba változó klíma váltja ki.

1. sz. táblázat: A közérzet-mutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai ugyanezek a változók

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Hangulat szempontjából	„jó” oszt.-k	16,24 ***	10,13 ***	7,54 ***	7,29 *	6,46 ***	20,15 **
	„rossz” oszt.-k	14,44	9,27	7,06	6,83	5,66	19,52
Stressz szempontjából	„jó” oszt.-k	15,76 *	10,54 ***	7,37	7,4 *	6,46 ***	20,5
	„rossz” oszt.-k	14,95	8,85	7,13	7,02	5,8	19,71
Társas közérzet szempontjából	„jó” oszt.-k	16,04 ***	10,16 **	7,59 ***	7,41 **	6,41 ***	20,18 *
	„rossz” oszt.-k	14,82	9,38	6,8	6,7	5,8	19,75
Tanulási klíma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,82 ***	9,99 **	7,44 **	7,66 ***	6,6 ***	20,38 ***
	„rossz” oszt.-k	14,81	9,17	7,01	6,5	5,51	19,45
Iskolához való érzelmi viszonyulás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,91 ***	10,04 ***	7,46 **	7,58 ***	6,67 ***	20,40 ***
	„rossz” oszt.-k	14,94	9,17	7,14	6,59	5,35	19,46
Pozitív attitűdök (össz.) szempontjából	„jó” oszt.-k	15,71 *	9,9	7,41 *	6,71 ***	6,43 **	20,58 ***
	„rossz” oszt.-k	15,10	9,57	7,12	7,51	5,78	19,22

a t-próba szignifikancia-szintjei:

\*\*\*  $p < 0,001$

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogyan viselkednek a *célváltozóink* a korábban használt közérzet-mutatók alapján képzett „jó” osztályok/„rossz” osztályok csoportokban.

Mint a 2. táblázatban láthatjuk, az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintjét mutató változók átlagértékei konzekvensen jobbak az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben valamelyik közérzet-mutató átlagértékei jobbak. Ellenőrizzük az összefüggést a másik oldalról is, és vizsgáljuk meg, a zaklatás-mutatók magasabb vagy alacsonyabb átlaga milyen hatással van a közérzet-mutatók átlagára.

2. sz. táblázat A közérzet-mutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a zaklatás szintjét mutató változókon

		Tapasztalt bán- talmazás	Erőszakoskodás összesen	Elszenvedett bán- talmazás	Zaklatók száma	Áldozatok száma	Zaklató áldozatok száma
Hangulat szem- pontjából	„jó” oszt.-k	16,64	18,32	31,81	0,21	0,13	0,06
	„rossz” oszt.-k	15,85	17,94	31,93	0,26	0,17	0,075
Stressz szem- pontjából	„jó” oszt.-k	17,16	18,56	32,2	0,16	0,11	0,058
	„rossz” oszt.-k	15,95	18,05	31,89	0,23	0,16	0,055
Társas közérzet szempontjából	„jó” oszt.-k	17,33 *	18,51	32,26	0,19	0,12	0,057
	„rossz” oszt.-k	15,9	18,33	31,97	0,21	0,14	0,051
Tanulási klíma szempontjából	„jó” oszt.-k	17,08 **	18,6	32,18	0,17 *	0,167	0,053
	„rossz” oszt.-k	15,42	18,01	31,98	0,26	0,17	0,07
Iskolához való érzelmi viszo- nyulás szempont- jából	„jó” oszt.-k	16,9 *	18,55	32,01	0,17	0,11	0,05
	„rossz” oszt.-k	15,77	18,05	32,14	0,25	0,16	0,07
Pozitív attitűdök (össz.) szempont- jából	„jó” oszt.-k	17,38 **	18,82 **	32,36	0,15	0,12	0,04
	„rossz” oszt.-k	15,74	18,05	31,98	0,21	0,14	0,05

a t-próba szignifikancia-szintjei:

\*\*\*  $p < 0,001$

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

A 3. táblázat azt mutatja, hogy az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben a zaklatás magasabb szintű, rosszabbak a közérzet-mutatók átlagai is.

Ezek az eredmények igazolni látszanak azt az – egyébként kézenfekvő, de egzakt módon nehezen igazolható – feltevésünket, hogy a közérzet valóban összefügg, kapcsolatban áll a zaklatás szintjével.<sup>28</sup>

3. sz. táblázat: A zaklatás változói alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a közérzet-mutatókon.

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Tapasztalt bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,46	9,97	7,35	7,41*	6,32*	20,3***
	„rossz” oszt.-k	15,08	9,5	7,12	6,9	5,9	19,73
Erőszakoskodás összesen szempontjából	„jó” oszt.-k	15,48	9,76	7,3	7,2	6,11	20,25***
	„rossz” oszt.-k	15,16	9,56	7,11	7,03	6,0	19,64
Elszenvedett bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,24	9,54	7,32	7,13	5,97	19,65
	„rossz” oszt.-k	15,31	9,53	7,21	7,23	6,18	19,98
Zaklatók száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,52	9,93	7,31	7,3*	6,2	20,08*
	„rossz” oszt.-k	15,05	9,5	7,08	6,89	5,86	19,58
Áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,53	9,88	7,27	7,4	6,33	20,04
	„rossz” oszt.-k	15,4	9,62	7,3	7,2	6,05	19,95
Zaklató áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,3	9,65	7,23	7,22	6,1	19,96
	„rossz” oszt.-k	15,25	9,57	7,24	6,96	5,95	19,8

a t-próba szignifikancia-szintjei:

\*\*\*  $p < 0,001$

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

<sup>28</sup> Itt is szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy ez az összefüggés bizonyára kölcsönös, azaz jelen esetben is körkörös oksági viszony állhat fenn.

Az adatok – itt terjedelmi okokból nem közölt – részletes elemzéséből kiderült, hogy a többi változóval legszorosabb kapcsolatot mutató (leggyakrabban szignifikáns különbségeket eredményező) változó az az állítás, hogy „Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk.” (Ez a változó a Tanulási klíma nevű közérzet-mutatóba került.) Ha eszerint a változó szerint választjuk ki a „legjobb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legtöbbet értékelték egyet ezzel az állítással) és „legrosszabb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legkevesebbet értékelték egyet vele), a „legjobb” osztályokban csaknem az összes többi változó – három kivételével<sup>29</sup> a 47-ből – értéke magasabb illetve kedvezőbb, mint a „legrosszabb” osztályokban. T-próbával összehasonlítva *szignifikánsan jobb* a Hangulat, a Stressz, a Társas közérzet, a Tanulási klíma, az Iskolához való érzelmi viszonyulás, a Pozitív attitűdök összesen, és a célváltozók közül a Tapasztalt bántalmazás értéke. Ez arra utal, hogy a tanuláshoz, az iskolai munkához való viszonyunk kulcsszerepe van a közérzet és a zaklatás vonatkozásában is.

*Van-e közvetlen, egyértelmű kapcsolat a közérzet valamely eleme és a zaklató viselkedés között?*

A klímavizsgálatok mellett természetesen arra is történt már kísérlet, hogy a zaklatás iránti attitűdöket összekapcsolják a zaklató viselkedéssel. Különösen tanulságos Mike Eslea és Peter K. Smith vizsgálata (Eslea&Smith, 1995), akik négy angliai általános iskolában vizsgálták a tanulók attitűdjeit (három viszonylatban: szimpátia az áldozat iránt, a zaklatás helytelenítése, a zaklatás-ellenes beavatkozás támogatása) és zaklató viselkedését. A kutatók leszögezik, hogy nincs egyértelmű a kapcsolat az attitűdök és a viselkedés között. Megállapítják, hogy *a négy iskola átlagait tekintve* sem világos a tendencia a zaklatás és az attitűdök között. A négy iskolából egyben a diákok az áldozattal szemben magas szintű szimpátiáról számoltak be, ennek ellenére kiugróan magasnak találták a zaklatás szintjét, egy másikban épp ellenkezőleg, alacsony szimpátia mellett alacsony zaklatást találtak. A másik kettőben azonos szimpátia-szint mellett különbözött a zaklatás szintje.

*Vajon ellentmondanak-e a mi eredményeink ennek a vizsgálatnak?*

Nagyon fontos látnunk, hogy az általunk jelzett összefüggések az *osztályátlagok* szintjén jelentkeznek, és ott is csak *több osztály* együttesen alkotott csoportjában.

*Mi van ennek a hátterében?*

Először is: *az egyén szintjén* a vizsgált tényezők között az összefüggések – bár szignifikánsak – nem túlságosan erősek. (Ld. 4. táblázat.) Nyilvánvaló, hogy soha nem véletlen, kiből lesz zaklató és kiből áldozat; a korrelációk alapján az egyes egyén közérzete alapján is lehet – jobb vagy rosszabb – becslést adni a zaklatásba való be-

---

<sup>29</sup> Ezek a következők: Anya iskolai végzettsége; „Azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra”; Elszenvedett bántalmazás.

vonódására. Egyik legfontosabb mondanivalónk azonban éppen ez: egy-egy kiragadott egyéni sajátosság osztálybeli átlaga *önmagában* nem magyarázza *egy bizonyos* osztály/iskola különböző zaklatási szintjét. (Ezért nem sikerült az említett Eslea-Smith vizsgálatban sem kimutatni az – egyébként teljesen logikus – összefüggést Erre még rövidesen visszatérünk.)

4. sz. táblázat: Az összevont változók egymás közötti korrelációi az egyéni adatok alapján

	Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök összesen
Hangulat	1	,489 **				
Stressz		1				
Társas közérzet	,345 **	,229 **	1		,240 **	
Tanulási klíma	,225 **	,185 **	,216 **	1	,393 **	
Iskolához való érzelmi viszonyulás	,413 **	,389 **			1	
Pozitív attitűdök összesen	,122 **	,122 **	,066 *	,361 **	,237 **	1
Tapasztalt bántalmazás	,237 **	,307 **	,299 **	,209 **	,194 **	,130 **

a kétváltozós (Pearson-féle) korrelációs számítás szignifikancia-szintjei:

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

Másodszor: korábbi eljárásunkban a különböző mutatók alapján létrehozott „legjobb” és „legrosszabb” osztály-csoportok összetétele minden esetben más és más. Mindössze két olyan osztály volt a mintánkban, amely mind a hat közérzet-mutató szempontjából „rossz” osztály, és három olyan, amely minden szempontból „jó”. Az egyes osztályok a legváltozatosabb mintázatot adják. (A mi mintánkban is van pl. olyan kertvárosi iskola, ahol a diákok közérzete rossz, de a zaklatás szintje mégis alacsony.) Ez azt jelenti, hogy ha *csak egyetlen* osztályt vizsgálunk, nagy eltéréseket tapasztalhatunk ahhoz a tendenciához képest, amelyet a 46 osztályt vizsgálva feltártunk. Ezért nehéz kimutatni ezt a kapcsolatot.

Feltételezésünk igazolására még egy elemzést végeztünk. Az *osztályok adatbázisán* egy többváltozós klaszterezést (K-Means Cluster Analysis) hajtottunk végre az eredeti, 34 közérzet-változó mentén. A kérdés az, hogy ha a program pusztán



statisztikai módszerekkel két olyan csoportba sorolja az osztályokat, amelyekben a lehető legnagyobb mértékben különböznek a közérzetet adó változók átlagai – merthogy így dolgozik a klaszterezési algoritmus –, vajon mit mondhatunk ezekről az így létrejött osztály-csoportokról. Az elemzéssel az osztályokat két klaszterre bontottuk; a program 19 osztályt sorolt a „rossz” és 27-et a „jó” klaszterbe.

Összehasonlítva a két klaszterben az egyes változók átlagait<sup>30</sup>, a Tapasztalt bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változók átlagainak eltérése erősen szignifikáns ( $p < 0,001$ ). Ez azt jelenti, hogy valóban, statisztikai módszerekkel megbecsülhető pusztán a közérzet változói alapján, hogy egy osztályban milyen a zaklatás, az erőszak szintje. (Ez természetesen jelen esetben is csak *becslés*, azaz egy konkrét osztály ettől jelentősen eltérhet, hiszen az összefüggés most is csak az *osztályok csoportjára* érvényes.) Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a zaklatók és az áldozatok száma, valamint az Elszenvedett bántalmazás változó nem mutatja elég érzékenyen az adott osztályban a zaklatás diákok által érzékelt szintjét.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon ez a hatás valóban valamiféle „osztályszellem” hatása-e, vagy pusztán összeadódik a gyerekek személyes közérzetéből? Ha ugyanezt a klaszterezést elvégezzük az egyének szintjén, azt tapasztaljuk, hogy az egyének kétféle besorolása („jó” és „rossz” általános közérzetű osztályba jár, és „jó” vagy „rossz” a személyes közérzete) nem esik egybe, bár a „jó” osztályokba – mint ahogy ez várható is – szignifikánsan több „jó” közérzetű diák jár, de korántsem mindenkire igaz ez. A 495 „jó” átlagos közérzetű osztályba („jó” klaszter) járó gyerek közül csupán 310 mondható „jó” közérzetűnek! Mindez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy először sikerült statisztikailag is kimutatni valami halvány nyomát annak a minden pedagógus által ismert jelenségnek, hogy a jobb általános közérzetű osztályokban az osztály pozitívabb légköre, „szelleme” bizonyos mértékig a rossz közérzetű diákokat is visszatartja attól, hogy erőszakoskodjanak osztálytársaikkal. Tekintve a jelenség rendkívüli komplexitását, az okok és okozatok szinte kibogozhatatlan egymásra hatását, ennél sokkal többre nem is számíthatunk.

A két klaszter összehasonlításával még néhány további, érdekes megállapítást tehetünk.

Mintánkban a „rosszabb” osztályok klaszterében szignifikánsan több hetedik, mint ötödik osztály található. Ez elsősorban abból adódhat, hogy – mint azt szinte minden ilyen irányú vizsgálat megállapította – a gyerekek iskolához való viszonya romlik az életkorukkal. Ugyanakkor ez is egy érdekes adalék ahhoz a vitához, hogy vajon mi a kapcsolat a zaklatás és az életkor között. A nemzetközi szakirodalomban az az általános nézet, hogy a zaklatás csökken 10-11 éves kor után; ez különösen a fizikai zaklatásra igaz<sup>31</sup>. Eredményeink alapján viszont a „rosszabb” klaszterben – ahol a zaklatás szempontjából is szignifikánsan rosszabb a helyzet, ld. előbb – mégis több a hetedik

<sup>30</sup> A t-próbákat már az *egyének* adatait tartalmazó adatbázison végeztük (amelyben természetesen megjelöltük, az adott gyerek melyik klaszterbe tartozó osztályba jár), mert az átlagszámításból származó torzításokat ki akartuk küszöbölni.

<sup>31</sup> Van olyan eredmény is a szakirodalomban, amely szerint a verbális agresszió növekszik az életkorral.

osztály. Ez az eredmény nem feltétlenül mond ellent a nagymintás vizsgálatokon nyert korábbi összefüggésnek. Egy lehetséges magyarázat, hogy a zaklatás, az erőszakoskodás általános szintje a rossz légkörű, erőszakkal terhelt osztályokban az életkorral nem csökken, hanem növekszik.<sup>32</sup> (E feltételezés bizonyításához adataink nem elégségesek.)

A két klaszterben az Anya iskolai végzettségének átlagai nem különböznek jelentősen, viszont a Tanulmányi átlag eltérése szignifikáns ( $p < 0,001$ ). Ha t-próbával összehasonlítjuk a két klaszteren az eredeti, a klaszterezés alapját képező 34 változó átlagait, megvizsgálhatjuk, melyek azok a változók, amelyek nem mutatnak szignifikáns eltérést, vagyis amelyek valószínűleg kevésbé jelentős szerepet játszottak a klaszterek kialakításában. Így tehát megállapíthatjuk, vajon melyek azok a közérzet-változók, amelyek a zaklatás szempontjából (is) különösen fontos szerepet játszanak.

A Hangulat, a Stressz valamennyi változója fontos (az előbbi értelemben). Az iskolához, társakhoz fűződő attitűdök közül kevésbé fontosnak tűnik (azaz nem mutat szignifikáns eltérést a két klaszteren) az az állítás, hogy „Ha valami rosszat csinálunk az iskolában, általában nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye.” Ezt az állítást abból a megfontolásból vettük fel a listába, hogy a zaklatás szempontjából fontos tényező lehet a normabiztonság, a világos és egyértelmű szabályok jelenléte az iskolában. Úgy tűnik, e tényezőt nem sikerült megragadnunk ezzel a módszerrel; ez az állítás mindenféle elemzésből „kilógott”. A zaklatással kapcsolatos attitűdök közül az alábbiak bizonyultak jelentősnek (a fent jelzett értelemben):

*Nem lennék barátja egy gyenge gyereknek.*

*Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.*

*A gyerekeket meg kell büntetni azért, ha gúnyolják a másikat.*

*Szerintem helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.*

*Ezek az attitűdök valószínűleg önmagukban is fontosak, nemcsak a közérzet jelzéseként.*

### **Mire jó, hogy mindezt tudjuk?**

1000 fős, Hajdú-Bihar megyei mintánkban az iskolai osztály klímája, általános közérzete egyértelműen kapcsolatban van a zaklatás szintjével az adott osztályban. Mindez azt a megközelítést támogatja, hogy az iskolai zaklatás *nem* egyéni probléma. Ha elfogadjuk ezeket az eredményeket, akkor fel kell hagynunk azzal a kényelmes állásponttal, hogy az iskolai erőszak csupán néhány rossz gyerek műve, és

---

<sup>32</sup> Egyéni adataink szerint az áldozatok száma szignifikánsan kisebb a hetedik osztályokban, viszont az Elszenvedett bántalmazás szignifikánsan nagyobb. A Tapasztalt bántalmazás kevésbé kisebb, az Erőszak összesen kevésbé nagyobb hetedikben, mint ötödikben, de a különbség nem szignifikáns.

az ő megbüntetésükkel, kezelésükkel, esetleg eltávolításukkal minden gondunk megoldódna. Ugyanakkor ezek az összefüggések utat is mutatnak: esélyt adnak nekünk arra, hogy a diákok közérzetének javításával közvetett úton csökkentsük a zaklatás, az erőszakoskodás mértékét.

Eredményeink azt sugallják, hogy ha például megkérdezzük a gyerekeket, szeretnek-e iskolába járni, vagy érdekes dolgokat tanulnak-e ott, szinte mindent megtudunk az iskolai atmoszféráról. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a legfontosabb cél azt elérni, hogy a gyerekek „csak úgy”, „mindenáron” jól érezzék magukat, hiszen a gyerekek és szülők pillanatnyi kedvének, érdekeinek szolgálata kedvezőtlen folyamatokat indíthat el az iskolában.) Mindez inkább egy tudósítás arról, hogy itt és most a gyerekek legnagyobb gondja az, hogy elidegenedtek az iskolától. A közérzetüket legerőteljesebben annak mértéke jelzi, hogy mennyire találják érdekesnek az iskolai munkát, és hogy mennyire kötődnek az iskolájukhoz.

#### IRODALOM

- ANALITIS, F., VELDERMAN, M. K., RAVENS-SIEBER, U., DERTMAR, S., ERHART, M., HERDMAN, M., BERRA, S., ALONSO, J., RAJMIL, L. (2009): *Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries*. Pediatrics, Feb 2009, Vol. 123 Issue 2, pp. 569-577
- ASZMANN A (szerk.) (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti Jelentés” 2002. OGYEI, 2003.
- BARR, JASON J.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, ANN (2007): *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*. Journal of Genetic Psychology, Sep 2007, Vol. 168 Issue 3, pp. 231-250
- BOULTON, M. J., TRUEMAN, M. & FLEMINGTON, I. (2002): *Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences*. Educational Studies, Vol. 28, No. 4, 2002. pp. 353-370.
- BUDA M., KÖSZEGHY A., SZIRMAI E. (2008): *Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős*. In Educatio, 2008/3 (2008. Ősz; Veszélyes iskola tematikus szám). pp. 373-386.
- CHAPELL, M. S., HASSELMAN, S. L., KITCHIN, T., LOMON, S. N., MACLVER, K. W., & SARULLO, P. L. (2006): *Bullying in elementary school, high school and college*. Adolescence, Vol. 41, No. 164, Winter 2006. pp. 633-648.
- ESLEA, MIKE, SMITH, PETER K. (1995): *Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents*. Poszterbemutató a Brit Pszichológiai Társaság éves konferenciáján, Warwick-i Egyetem, 1995. április.
- Forrás: <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bullying/files/warwick.pdf>. Letöltve 2009. január 31.
- FEKKES, M., PIJERS, F. I. M. & VERLOOVE-VANHORICK, S. P.: *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. Health Education Research, Vol.20 no.1 2005. pp. 81–91.
- FREIBERG, H. J. & STEIN, T. A. (1999): *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London.

- FREIBERG, H. J. (ed.) (1999): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London.
- HBSC 2005 (Health Behaviour in School-aged Children.) *International report from the 2005-2006 survey*. (Ed. by Candace Currie et al.)  
<http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>. Letöltve: 2009. február 21.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B., & SCHEIDT, P. (2001): *Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. Journal of the American Medical Association, Vol. 285, No. 16. pp. 2094-2100.
- OLWEUS, D. (1992): *Bullying among schoolchildren: intervention and prevention*. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (eds) *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park, pp. 100-125.
- RIGBY, K. (2003): *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Trends & Issues in crime and criminal justice. 2003. 6.pp. 1-6.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. (1996): *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*. Aggressive Behavior 22, 1, pp. 1-15.
- SMITH, P. K. (2000): *Bullying and harassment in schools and the rights of children*. Children & Society, 14, pp. 294-303.
- SMITH, P. K., SHARP, S. (eds.) (1994): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London.
- SMITH, P. K., SINGER, M., HOEL, H. & COOPER, C. L. (2003): *Victimization in the school and the workplace: Are there any links?* British Journal Psychology, 94, pp. 175-188.

## **OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM**

## KÁRPÁTALJA REGIONÁLIS KULTURÁLIS IDENTITÁSÁNAK KÉRDÉSEI<sup>1</sup>

### *1. A terület regionális kulturális identitásának kérdései*

#### **1.1. Az identitást befolyásoló történelmi-gazdasági tényezők**

A régió lakossága több nemzetiségű. Ukránok, magyarok, románok, szlovákok, németek és oroszok. Az oroszok, a szovjet rendszer idején telepedtek a régióba, így már a harmadik generáció a területen született, őshonosnak számítanak, a lakosság körében ez nem egyértelműen elfogadott annak ellenére, hogy lélekszámuk megegyezik a magukat őshonosnak tekintő románokéval. A történelmi események, azzal kapcsolatos ismeretek nagy hatással vannak a tudat, különösen az identifikáció alakulására. Azokon a vidékeken, ahol több nemzetiség él az átélt történelmi események megítélése és továbbadása a generációknak a regionális tudat fejlődését segítheti.

Az itt élő magukat őshonosnak tekintő nemzetiségek viszonyát nem terheli mély történelmi alapú feszültség. A kárpátaljai magyarok és nem magyarok közösen élték át a tudatot is formáló történelmi eseményeket, a legtöbb sorsfordító történelmi eseményekben ugyanazon az oldalon álltak. A régió kiemelkedő történelmi eseménye a Rákóczi szabadságharc volt. Maga a fejedelem a régió ruszinokat „gens fidelissima”, leghűségesebb népének nevezte. Az 1848-as szabadságharcban is a magyar függetlenségi eszmét támogatták, főleg a görög katolikus egyház lelkeszeinek nagy része. (Botlik, 2005, S. Benedek, 1993, 2003)

A XX. század politikai eseményei nemzetiségi alapon megosztotta a régióban élőket. A régiót érintő két történelmi esemény értelmezése és annak továbbadása a sajtóban és az oktatásban hosszú távon befolyásolhatja, akár megoszthatja a régió lakosságát.

Az egyik ilyen esemény a régió visszacsatolásának körülményei a második Bécsi döntéskor. Az első világháború után a régió a felvidék részeként Csehszlovákiához tartozott, majd az első Bécsi döntés alapján magyar többségű része visszakerült Magyarországhoz, a második Bécsi döntés kapcsán a teljes terület. A régió különböző társadalmi csoportjait, nemzetiségeit, pártjait a Volosin által kikiáltott mini köztársasággal kapcsolatos események interpretálása osztja meg.

A magyar csapatok bevonulásának előestéjén 1939. március 14. – Augusztin Volosin proklamálja Kárpáti Ukrajna, egy Huszt központú mini állam önállóságát

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Kárpátalja, Szerk.Baranyi Béla. A Kárpát-medence régiói 11. MTA Regionális Kutatások Központja és a Dialog Campus Kiadó sorozata. Sorozatszerk. Horváth Gyula. Pécs-Budapest, 2009, p.354-372

és kéri a német birodalom védnökségét. A kísérlet nem sikerült, a kormány Csehszágba emigrált, ami akkor már német protektorátus volt. Kárpátalja teljes területe 1939. március 18. –ra ismét Magyarország fennhatósága alá került. A mini állam védelmére 1939-ben a reguláris magyar csapatokkal szemben kivезényelték a huszti gimnázium ifjúságát, a „Plasztovij Ulad”-nak nevezett cserkészszervezet tagjait, valamint a történelemben „Kárpátszka Szics”-ként feltüntetett szabad csapatokat. A „kárpátszka Szics” tagjai részben helyi nemzeti érzelmű ifjak voltak, részben a hágó túloldaláról, Galíciából, az akkori Lengyelország területéről ide irányított partizánok. A szicsgárdisták Huszt alatt megütköztek a reguláris magyar hadsereggel, ami áldozatokkal járt. A bevonuló reguláris magyar csapatok, miután csak a csehszlovák hadsereget ismerték el hivatalos katonaságnak a velük megütköző szicsovikokat felkelőknek tekintették, és ezen alapon bántak velük. A helyi szicsovikokat kivégezték, a hágón túliakat átadták Lengyelországnak, akik állítólag szintén kivégezték őket, mint szökevényeket, bár erre vonatkozó hiteles dokumentumokat egyelőre nem tártak fel. A veszteségekkel kapcsolatban alátámasztható adatok nem kerültek elő, a különböző tudományos és ismeretterjesztő írásokban a néhány tucatnyi áldozattól a több mint százezres tömeggyilkosságot leíró adatokig nagyon sokfélét lehet olvasni. Számos cikkben Magyarországot, a magyarokat, a független ukrán államiság eltiprójaként tüntetik fel. (Novini Zakarpattya, Podkarpatszkij ruszin, Beregszász, Beregi Hírlap, Kárpátalja, Podkarpatszkij rusyin lapok 2009 számai)

Az események tárgyszerű, történelmi hitelességgel feltárt interpretálása helyett politikai–hatalmi eszközként használják, az ukrán nemzeti érzések felkorbácsolására. 2009-ben a 70. évforduló kapcsán, először a régió történetében országos állami szintre emelték.

A másik esemény, melynek megítélésében még mindig nem lett megnyugtatóan rendezve az itt élő magyarokat érintette negatívan. A szovjet csapatok 1944-es bevonulásakor a régióban talált 18-50 év közötti magyar és német férfiakat behívták háromnapos helyreállítási munkálatokra, ahogy a lakosság megértette „málenkij robot”-ra és a szolyvai gyűjtőtábor után a szibériai lágerekbe deportálták őket. Nagy részük soha nem látta viszont szülőföldjét. A szovjet rendszer első éveiben a református, katolikus, görög katolikus papokat, a kulákokká minősített gazdákat, mint rendszerellenes elemeket szintén deportálták a GULAG lágereibe. Ez tekinthető a régió belüli magyarokkal szembeni genocídiumnak. 1944. november 26-án Munkácson szervezett népgyűlés kiáltványt fogadott el, amely kérte, hogy a területet önálló köztársaságként csatolják a Szovjetunióhoz. Mint alulról jövő népakarat ez lenne az egyik jogalapja annak, hogy nem Csehszlovákiához kerül vissza a régió, a második világháború után. A népgyűlés a magyar és német népet az ukrán nép örökös ellenségévé nyilvánította. Ennek a határozatnak következményeit megéreztek azok a kárpátaljai magyar és német férfiak, akik még nem érték el a 18. életévüket a szovjet csapatok bevonulásakor. A negyvenes évek végére katonaköteles korba cseperedtek, és immár, mint szovjet állampolgárok velük kapcsolatban is érvényesíteni kellett volna az általános hadkötelezettségre vonatkozó törvényt. Azonban a munkácsi határozat szerint, a kollektív bűnösség értelmében, a rendszer ellenségeként tekintettek rájuk, akik kezébe szovjet fegyvert nem kívántak adni, de azt sem

nézte el a hatalom, hogy családjukkal maradva pótolják a légerekben sínylődő férfi munkaerőt, így ezt a korosztályt nem sorozták be a szovjet hadseregbe. A katonaszolgálati idő (három év) letöltése helyett „önkéntes” jóvátételi munkára a Donyec-ki szénmedencébe küldték a fiatalokat, ők a „donbaszosok”. Akik ezt vállalták egészségre megrokknva tértek haza, ha hazatértek, az ott uralkodó majdnem lágerközeli helyzet és munkakörülmények miatt. Akik nem mentek el, a tettükért a bíróság előtt feleltek, így közülük sokan évekig bujkáltak, vagy leülték a rájuk szabott szabadságvesztés idejét. A régióban a helyzet Sztálin halála után konszolidálódott. (Zseliczky, 2005, Svetko, 2003)

A sztálinizmus áldozatait a mai napig nem rehabilitálták országos szinten. Egyfajta regionális szolidaritási jelként is, a regionális közösségi tudat megnyilvánulásaként is felfogható, hogy 2007-ben a kárpátaljai megyei tanács a KMKSZ képviselőinek kezdeményezésére a régióban politikai szinten rehabilitálta a „málenyikij robot” áldozatait.

A szovjet rendszer hozta létre a régiót és egyúttal évszázadokon át kialakult kulturális-gazdasági folyamatokat állított meg, vágott ketté. A Kárpátaljai régió túlnyomó részét alkotó négy történelmi vármegyét (Ung, Ugocsa, Bereg, Máramaros) határokkal átszabták, megosztották, ami szellemi és gazdasági fejlődésüket visszavetette. A régiók szellemi-gazdasági központjai más-más országba kerültek, ezáltal mindkét rész fejlődése lelassult. A régióknak az a része, amely centrum nélkül maradt elvesztette szellemi központját, vagyis az ott élő lakosok számára megszűntek a művelődési, továbbtanulási lehetőségek, a gazdálkodók, kereskedők elvesztették piacuk nagy részét.

Ung megye esetében Ungvár, a centrum határváros lett és a Szovjetunióhoz tartozott, míg a megye másik fele Csehszlovákiához. Máramaros megye székhelye került Romániához, így az ukrainai rész maradt szellemi-gazdasági központ nélkül. A területhez tartozó városok (Técső, Rahó, Huszt) ezt a szerepet nem tudták teljes mértékben átvállalni. A regionális gazdasági-szellemi egységet és fejlődést erősen gátolta és gátolja a mai napig az is, hogy a régiót szolgáló vasút mintegy 30 km-es máramarosi szakasza Románia területére került. Míg a történelmi Magyarország idején Rahóról közvetlen járattal eljuthatott a lakosság, és az árú bármely kárpátaljai, vagy akár Európai városba, úgy az új geopolitikai egységben még Rahó és Kárpátalja fővárosa, Ungvár között sincs közvetlen vasúti kapcsolat. Nagybocksónál a vasút a természeti viszonyoknak megfelelően a Tisza bal oldalán fut tovább, tehát Romániában és majd csak Rahó alatt kanyarodik vissza a Tisza jobb partjára.

Az „országváltások” az emberek privát életét is korlátozták/korlátozzák. Már általánosan ismertté vált az ungvideki kettézárt falu, a két Szelmenc helyzete, melynek az alvégét és felvégét a vasfüggöny kettévágta, ezzel mesterségesen megszakította a családi, emberi, közösségi, tehát a lokális identitást formáló kapcsolatokat. Hasonló települést többet is találunk a területen, amit a határnak minősített Tisza oszt meg. Például Nagybocskó és Kisbocskó, vagy Técső és Kistécső. Nem csak a magyarok által lakott településekre jellemző, számos híd vár még újjáépítésre, ami az évszázadok során formálódó régió egészséges kulturális-gazdasági vérkeringését helyreállíthatná. (Marina, 1999 Zelei, 2005)



*Összefoglalva a régió soknemzetiségű lakosainak identifikációját alakító és formáló sorsfordító történelmi eseményeket hasonlóan ítélik meg a huszadik századik. A huszadik század történelmének megítélése nemzetiségi alapon megosztja a régió lakosait. Az események tárgyszerű hitelességgel feltárt interpretálása helyett politikai – hatalmi eszközként azok interpretálását.*

## 1.2.A regionális identitás megnyilvánulásának formái

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy a történelmi-politikai események hatására kialakult-e regionális identitás, és ha igen, annak vannak-e ismérvei. A területen a legnagyobb lélekszámú népesség a szláv lakosság, így annak identitása meghatározó a régióban. A helyi szláv lakosokat ukránokként tartják nyilván, viszont sajátos kultúrájukkal és nyelvükkel erősen különböznek az ország más területén élő ukránoktól, ami nemzetiségi hovatartozásuk megítélése szempontjából megosztja a tudósokat.

Az egyik hipotézis szerint önálló népről, a ruszinokról, ruténokról van szó, akik a magyarok által elfoglalt területeken talált szláv lakosság, a fehér horvátok leszármazottai, tehát a kontinuitás alapján ők az őshonos lakosok a vidéken. (Hrancsák, 1993).

Másik elmélet szerint a kárpátaljai őshonos szláv lakosság a honfoglaláskor itt talált a Kijevi Ruszhoz tartozó ukránok leszármazottai, akik miután a honfoglaló magyarok elhódították a területet a Kijevi fejedelemségtől, az ezeréves magyar elnyomás és asszimilációs törekvések hatására kultúrájukban, nyelvükben megváltoztak, és így az ukránság néprajzi csoportjának tekinthetők, nyelvük pedig az ukrán nyelv dialektusaként definiálható. (Olasin, 1992)

Ettől eltérő álláspontot képvisel Kobály József kárpátaljai történész. Véleménye szerint a helyi lakosság nemzetiségileg ukrán, de nincs kontinuitás a honfoglalás idején itt élt szlávok és a mostani lakosság között. Az itt talált szláv lakosság vélhetőleg beolvadt a magyarságba. A helynevek, különösen a hidronímák, a történelmi források, a helyi szláv lakosság néprajzi sokszínűsége (dolisnyákok, bojkók, lemkek, huculok) alapján arra a következtetésre jutott, hogy az itt élő szláv lakosság Ukrajna különböző vidékéről települt be folyamatosan a 13. századtól kezdve (Kobály, 1998)

Az utóbbi elmélet magyarázata lehet egy sajátos identitástudat kialakulásának. A kenézek, soltészek közvetítésével a régióban letelepedettek vallásuk, és nyelvük szerint is jelentős mértékben elkülönültek az itt élő többi néptől, kultúrájuktól. Mélyen hívő emberekként identitásukat és kultúrájukat leginkább vallásuk határozta meg, amely egyfajta önállóságot is biztosított számukra. 1646. április 24-én a munkácsi püspökség 63 pravoszláv vallású ruszin papja esküdött ünnepélyesen hűséget XI. Ince pápának és utódainak az ungvári vár templomában. (Botlik, 1997)

A görög katolikus egyház sajátos rendszere, amely részben szervezetileg követi a nyugati római mintát, liturgiájában, nyelvében, szokásaiban viszont sokat megőrzött korábbi hagyományaiból a régió szláv lakosságának szervező, identitástudat-formáló erejévé válik a XIX. század végére, XX. század elejére. Egyes tudósok szerint a „ruszin”, mint népnév arra utal, hogy orosz vallást követők közössége, ami egyúttal önmeghatározásukat is jelenti. (Mágocsi, 2006)

A görög katolikus papok, akik felszentelésük előtt megnősülhettek, házasságok révén szerteágazó papi dinasztákat hoztak létre az évszázadok folyamán. Az így kialakult értelmiségi réteg, egy több szállal összekötött családi hálórendszer, jelentős befolyással bírt a helyi közösségi akarat formálásában. A családok egy része vegyes anyanyelvű, kultúrájú volt, integrálódva abba társadalomba, amelyben értelmiségivé válhatott, karriert építhetett. A szokások, a vallásgyakorlás liturgiája, a szláv nyelvhez és lakossághoz kötötte őket. Az évszázados együttélés révén természetesen módosult a szláv lakosság nyelve is, a német és magyar hatásra. Az együttélés hatásai természetes folyamatként nyomot hagyott a népi kultúrában, módosult a szemléletváltás, összességében változott identitásuk. Természetesen ez kölcsönös volt, azokon a területeken, ahol közvetlen kontaktusba kerültek egymással a különböző nemzetek. (Mágocsi, 2006, Kótyuk, 2007)

Az identitástudat, a sajátos kultúra évszázadokon át tartó változása egy önálló nép kialakulásának irányába mutatott a 19. század végére, amit egyrészt felgyorsítottak a régiót érintő történelmi, politikai folyamatok, majd a második világháború után le is folytatták azt. A huszadik század elején az önálló identitástudat a különböző autonómia törekvésekben nyilvánult meg, amit, a magukat ruszinokként, ruténeként meghatározó lakossági réteg nevében fogalmazott meg az értelmiségi réteg képviselői.

A történelmi események a több évszázados együttélés regionális identitástudat képző hatásai megmutatkoznak a lakosság jelenlegi gondolkodásmódjában is. Annak ellenére, hogy úgy a szovjet hatalom, mint az új ukrán hatalom mindent megtett azért, hogy a kárpátaljai szláv lakosság sajátos identitását semlegesítse, az ukrán nemzet részeként tekintve őket. Sem a szovjet, sem az ukrán hatalom nem ismerte, ismeri el önálló nemzetként a ruszint, az ukrán egy néprajzi csoportjának tekinti, annak ellenére, hogy az európai országokban külön nemzetként tartják számon. (Fernández-Armesto, 1995)

Az adminisztratív intézkedéseken túl, az oktatás, a történetírás révén is ezt az álláspontot tanították/tanítják a diákoknak. A ruszin, mint nemzetiség még a hivatalos népszámlálási kérdőívekben sem szerepel mind a mai napig. A ruszin identitásúak az egyéb nemzetiségek rovatba tüntethetik fel magukat népszámláláskor, ha a kérdezőbiztos korrekt adatfelvételt végez, és erre felhívja a respondensek figyelmét.

A 2001-es népszámlálás adatai szerint alig több mint 10 201 kárpátaljai lakos nyilatkozott úgy, hogy ők ruszin nemzetiségűnek tekintik magukat, ami a mintegy millió régióban élő szláv lakosság esetében nem jelentős relatív arány. (Ilytyo, 2003)

Kárpátalján több bejegyzett ruszin kulturális szervezetet tartanak számon, melyek rendszeresen napirenden tartják a ruszinok, mint önálló nép elismertetésének kérdését. Kárpátalján 27 vasárnapi iskolában foglalkoznak a gyerekekkel, ruszin újságokat adnak ki, könyveket, szótárokat jelentettek meg. 2007-ben a ruszin szervezetek kezdeményezésére 130 ezer aláírást gyűjtöttek a ruszin nemzetiség elismerésért.<sup>2</sup>

A regionális identitás legerőteljesebb megnyilvánulása volt 1991-ben az a kezdeményezés, amit még a szovjet kárpátaljai megyei nomenklatúra tűzött napirendre, hogy a független Ukrajnán belül Kárpátalját ismerjék el autonóm területként. Az

<sup>2</sup> [http://www.ombudsman.kiev.ua/pres/print/rel\\_07\\_06\\_1p.htm](http://www.ombudsman.kiev.ua/pres/print/rel_07_06_1p.htm)

ukrán függetlenségi szavazással egy időben 1991. december 1-én Kárpátalja lakosai a következő kérdésben is dönthettek: "Akarja-e Ön, hogy Kárpátalja Ukrajna új alkotmánya által biztosított különleges önkormányzati státusszal rendelkező terület legyen a független Ukrajna keretén belül, és ne tartozzon semmilyen más közigazgatási képződményhez?". A régió lakosságának 80%-ka járult az urnákhoz és a szavazók 78%-ka százaléka támogatta a kezdeményezést. (Kárpátalja, 1991)

Végül az ukrán parlament a szavazás eredményének jóváhagyását nem is tárgyalta, mert az Alkotmányban olyan közigazgatási egység nem szerepelt, mint „különleges önkormányzati státus”.<sup>3</sup>

Az autonómia és a ruszin nemzetiséggel kapcsolatos kérdések a régió közvéleményét, közgondolkodást több-kevesebb intenzitással foglalkoztató kérdéssé vált a függetlenség óta eltelt években. A Kárpátaljai Megyei Tanács minden ciklusában felvetődött a kérdés, hogy a ruszinokat Ukrajna ismerje el önálló nemzetiségként. Legutóbb 2007-ban váltott ki éles vitát. A megyei tanács többségi frakciójának képviselője, egyik ruszin szervezet prominens személye kezdeményezte, hogy a ruszint nyilvánítsák önálló nemzetiséggé Ukrajnában. A megyei tanács elfogadva a felvetést előterjesztette azt a kijevi illetékes szervekhez. Miután Kijevből mind-egyik beadványra elutasító válasz érkezett olyan határozatot fogadott el a testület, hogy Kárpátalja területén a ruszint önálló nemzetiségként ismerik el. A határozat elfogadásakor 2007. március 7.-én a 90 fős testületből 79 regisztrált. A szavazás eredménye szerint 71-en támogatták, 2 fő ellene szavazott, 2 tartózkodott a kérdés kapcsán. A vitában a többség és az ellenzék soraiból egyaránt voltak támogató és ellenző hozzászólók. A támogatók és az ellenzők soraiban voltak különböző vallásúak, és pártállásúak. Az eredmény arra utal, hogy a döntés nem politikai és vallási alapon történt, más törésvonal mentén született, vagyis létezik bizonyos sajátos regionális identitástudat, ami összeköti az itt élő szláv lakosokat, és a „ruszin” ennek egyik kifejezési, megjelenítési formája lehet.

A sajátos regionális identitástudat megnyilvánulásának tekinthető az is, hogy a helyi szláv lakosság a saját nyelvében és közegében a „Podkárpattyá” (Kárpátalja) kifejezést használja a régió hivatalos neve a „Zákárpattya” (Kárpátontúl) helyett. Míg az állam Kijevből nézve határozza meg a régiót, addig a helyi lakosok a Kárpátokhoz viszonyítják helyzetüket. A regionális identitás kifejezéseként a helyi, magukat tősgyökeres kárpátaljaiak tekintők nagy része óráját a közép-európai idő szerint járátja, annak ellenére, hogy a hivatalos idő a szovjet rendszerben, a moszkvai idő volt, ami két órával tért el a közép európaiótól, míg most a kijevi idő, ami a kelet európai időzónának felel meg és egy órával tér el a közép-európaiótól.

Az egy empirikus kutatás is azt a következtetést vonta le, hogy létezik sajátos regionális tudat Kárpátalján. A szerző a kárpátaljai mentalitást sajátos „helyi inter-

<sup>3</sup> A szavazócédulák szövegének elfogadásakor az akkori államelnök Kravcsuk személyesen vett részt és meggyőzte a képviselők többségét arról, hogy az előterjesztett autonómia kifejezést, ami a kijevi parlament többsége számára elrettentő, a szeparatizmust és az ország szuverenitásának veszélyeire utaló kifejezés, és eleve elutasítást váltana ki a szavazási eredményt jóváhagyó testületben, helyettesítsék egy körülíró kifejezéssel.

nacionalizmusként” írja le, amely függetlenül a nemzetiségtől, nagy jelentőséget tulajdonít a „kárpátaljai”, és „nem kárpátaljai” identifikációnak. A kutatás eredményeként a szerző azt a következtetést vonja le, hogy a régió politikai életében csak azon „idegeneknek” lehet sikerük, akik bírják a helyi lokális elit támogatását. (Páscsenko, 2008)

*Összefoglalva úgy tűnik, Kárpátalján létezik egy sajátos a szláv lakosságra jellemző „kárpátaljai” regionális identitástudat, amely az itt élőket a másutt élőkhez viszonyulásukban a „kárpátaljai” és nem „kárpátaljai” kategóriákba sorolja. A „kárpátaljai” mentalitás mellett a szláv lakosság körében létezik, olyan réteg, akik az ukrainai más megyék területén élő ukránoktól eltérő identitással rendelkeznek, amit önmeghatározásukban ruszinként definiálnak.*

### 1.3. A régióban élő magyarok identitásának kérdései

A régió legnagyobb kisebbsége, a magyar. Kisebbségi helyzetbe az első világháború után került, így célszerű megvizsgálni, hogy ez kihatással van-e identitásukra, milyen mértékben hatott identitástudatukra az, hogy a huszadik században több ország állampolgárai voltak. A mostani huszonéves korosztállyal is megélt egy „országváltást”. 1991-ben Ukrajna függetlené válásakor. Az új állam, amely kisebbségiből államalkotó nemzetté vált hamarosan nemzetállam építésébe kezdett.

A történelmi sorsfordulók, különösen az „országváltások” erősen befolyásolták az itt élő emberek életét, sorsát, jövőjét. Mindegyik „országváltás” egyúttal nyelvváltást és a politikai berendezkedés, irányítás, közigazgatás szerkezetének a hirtelen változását jelentette. A változás eredményeként az értelmiségi réteg minimalizálódott minden esetben, mert vagy nem tudták ellátni munkakörüket az új helyzetben a nyelvi-kommunikációs nehézségek és az új rendszer ismeretének hiányában, vagy az új hatalmak szemében megbízhatatlannak váltak, és elvesztették állásukat, vagy lelkiismereti okokból önként mondtak le hivatalukról, így amikor lehetett mindig törekedtek arra, hogy sajátos önállóságukat kifejezzék. Erre utal a hetvenes évek beadványa, ami kulturális autonómiát kér a régió magyarjainak. (Dupka, 2004, Orosz, 2005)

Az 1991-es decemberi függetlenségi szavazással egy időben a Beregszászi járás magyarsága, amely a járásban túlnyomó többséget alkot, kinyilvánította akarátát egy magyar autonóm körzet megalakításával kapcsolatban. A szavazás eredményét, már a megyei tanács elvetette, így nem valósult meg. 2004-ben újra felvetődött a magyarok által lakott terület autonóm egységének igénye a Tisza-melléki járás kialakításában, amelyre Jusczenkó államfőjelölt tett ígéretet a választások második fordulójakor, együttműködési nyilatkozatot is aláírt a KMKSZ-el, de ígéretét nem váltotta be a választások után.

A régióban élő magyarok identitásvizsgálatával több kutatás is foglalkozott. A kárpátaljai magyarság identitástudatát a Spektrum műhely<sup>4</sup> (1996), Gereben Ferenc<sup>5</sup>

<sup>4</sup> A beregszászi székhelyű Spektrum Társadalomkutató Műhely a Balázs Ferenc Társadalomkutató társintézménye 22 településen 300 fős mintával dolgozott.

(1999) kérdőíves vizsgálatai, a MOZAIK<sup>6</sup> 2001, valamint, a középiskolások körében 2003-ban az érettségizők körében végzett saját empirikus vizsgálat, illetve a 2007-es Kárpát Panel<sup>7</sup> alapján vizsgálhatjuk meg, így az Ukrán államiság idején folyamatában vizsgálhatjuk a kérdést.

A Spektrum Társadalomkutató Műhely 1996-ban végzett kutatása alapján a kárpátaljai magyarság haza-képe meglehetősen ellentmondásos. A kárpátaljai magyarság haza-képét elemezve a szerző arra a következtetésre jut, hogy a régió magyar lakossága megalkotta a saját, leszűkített haza-fogalmát, amely szerint a haza nem ország, hanem az egykor volt igazi haza letört darabkája, egy szűkebb régió: a szülőföld, az a terület, ahol az ember saját hagyományai szerint él, ahol saját anyanyelvét használja, saját nemzettársaival alkot közösséget” (Kovács, 1996)

Egy évtizeddel későbbi, 2007-ben végzett KárpátPanel kutatás ezt igazolta vizsgálata némi változással. A válaszadók 44,8%-a Kárpátalját, 26,5% Ukrainát, míg Magyarországot illetve a történelmi Magyarországot együtt véve a válaszadók 6,5%-a tartja hazájának. A regionális identitástudat meghatározó erejét támasztja alá az is, hogy a megkérdezettek 66,9%-a nyilatkozott úgy, hogy Kárpátalját tekinti szülőföldjének és mindössze 9,3%-a Ukrainát. (Molnár-Orosz, 2007)

A haza és a magyarság szétvált a kárpátaljai magyarok gondolkodásában. A kárpátaljai magyarok egyszerre tekintik magukat magyarnak és kárpátaljinak, identitásukat leginkább az a kettősség jellemzi, amely a „kárpátaljai magyar” kifejezéssel írható le. (Soós-Cserniczkó, 2002, Molnár-Orosz, 2007)

A kárpátaljai magyarok azonosságtudata csak másod- vagy harmadsorban etnikai természetű, és elsősorban az anyanyelvre épít, a tájféldrajzi identitás a legszűkebb környezetre, és a tágasabb regionális méretekre korlátozódik, kissé sarkítottan a „nincs haza, csak szülőföld” kifejezéssel lehetne leírni. A haza fogalmát jórészt a kulturális értelemben vett nemzet pótolja, amelynek szimbólumait, nyelvét, kultúráját vállalják és magukénak vallják. A regionális magyar tudat erősségére utal, hogy a kárpátaljai magyar respondensek nemzeti hősként első helyen Zrínyi Ilonát, Rákóczi Ferencet említik, majd Kossuth Lajost, Szent Istvánt, Mátyás királyt, Széchenyi Istvánt, Petőfi Sándort. A legismertebb magyar kulturális személyiségek közé első helyen említik Petőfi Sándort, Munkácsy Mihályt, Jókai Mórt, Vári Fabián László kárpátaljai magyar költőt, Arany Jánost, József Attilát. Adyt, Kölcseyt. A magyarokat, a magyar nemzetet jelképező szimbólumok közül első helyen a zászlót

<sup>5</sup>1999 júniusában Gereben Ferenc és Tomka Miklós előkészítő munkálatainak segítségével a Spektrum Társadalomkutató Műhely reprezentatív kérdőíves felmérést végzett Kárpátalján. 497 személy töltötte ki a kérdőíveket. Az egész Kárpát-medencére kiterjedő vizsgálattal az olvasási szokásokat kívánták felmérni, de emellett a kérdőívek az identitásra vonatkozó kérdéseket is tartalmazták. A kutatás eredményei kötetbe foglalva 2005-ben jelent meg.

<sup>6</sup> A MOZAIK2001 kutatást a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet vezetésével Kárpátalján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola LIMES műhelye végezte 500 fős reprezentatív minta alapján.

<sup>7</sup> A Kárpát Panel az MTA Etnika-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet által szervezett a Kárpát-medencére kiterjedt magyarok társadalmi helyzetét és perspektíváit vizsgáló kutatás, Kárpátalján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomkutató Intézete végezte 380 fős mintán.

jelölték meg, másodikon a himnuszt, harmadikon a koronát, a negyediken a Turul madarat, az ötödiken a címet. (Gereben, 2005, Molnár-Orosz, 2007)

A nemzeti hovatartozás-tudat három elemének: a *kulturális elemek*, a *pozitív érzelmek*, és az identitást a nehézségek ellenére *vállaló magatartás* bizonyult. (Gereben, 2005)

A kárpátaljai magyarok megítélése szerint, a magyarság szempontjából nem meghatározó az, hogy az egyén a magyar állam kötelékéhez tartozzon, vagyis a magyar állampolgárság. A kárpátaljai magyarok számára magától értetődő állapot az, hogy magyar nemzetiségű, de ukrán állampolgár, vagyis önértékelésük szempontjából a nemzethez tartozás és az állampolgárság szétválik. (Molnár-Orosz, 2007)

A kárpátaljai magyarok identitása rétegspecifikus. Az iskolázottság alsóbb rétegeiben a kérdéshez közömbösen viszonyuló magatartás a jellemző, vagyis az identitás számukra a „beleszületést” jelenti. A közepes végzettségűekre az emocionális telítettségű identitás, míg a magas végzettségűekre a „cselekvéses vállaló” magatartás a jellemző. Az iskolai végzettséggel tendenciaszerűen együtt emelkedik a nemzeti összetartozás tudatossági szintje és kulturális tartalma. A fiatal (18-30 éves) felnőtteket valamivel kevésbé érdekelné a hovatartozás a nemzeti és önazonosság kérdése. A nemzettudat vállalásos és cselekvéses kategóriái leginkább a középkorúakra (31-40, és 41-50 éves) jellemző. Az 50 év felettiek főleg az emocionális típushoz tartoznak. A huszonévesekkel kapcsolatban nyitott kérdés maradt, hogy ez a tendencia egész életre szól, vagy a korral együtt változik. Az elmúlt évtizedben érzékelhetően csökkent a nemzettudat érzelmi telítettsége, viszont növekedett a tudatossági, vállalási intenzitása, valamint kulturális kötődése, erősödött a kultúrnemzeti összetartozás tudata. (Gereben, 2005)

A magyarság ismérvei között a megkérdezettek véleménye szerint az anyanyelv illetve a magyarság vállalása számít leginkább. Az ismérvek alapján a második helyre sorolták azt, hogy szeresse a magyar kultúrát, tisztelje a nemzeti szimbólumokat jelképező trikolort, származása szempontjából legalább egyik szülege legyen magyar, ezt követi az, hogy magyar szertartási nyelvű egyházhoz tartozzon, mind két szülege magyar legyen, majd hogy magyar iskolát végezzen. (Molnár-Orosz, 2007)

*Összefoglalva a kárpátaljai magyarok sajátos identitással rendelkeznek, a haza-képük nem államokhoz, hanem a szűkebb szülőföldhöz kötődik. Sajátos helyet foglal el a haza-képben Magyarország, amely mint állam kevésbé értékelt, inkább, mint a magyar nemzet szimbóluma kapott magasabb kötődési arányt. Az iskolai végzettséggel tendenciaszerűen együtt emelkedik a nemzeti összetartozás tudatossági szintje és kulturális tartalma. Az iskolázottság alsóbb rétegeiben a hovatartozás kérdését elhárító, illetve ahhoz közömbösen viszonyuló magatartás a jellemző, vagyis az identitás számukra a „beleszületést” jelenti. A középfokú végzettségűekre az emocionális telítettségű identitás, a magas végzettségűekre a „cselekvéses vállaló” magatartás a jellemző. Az elmúlt évtizedben csökkent a nemzettudat érzelmi telítettsége, viszont növekedett a tudatossági, vállalási intenzitása, valamint kulturális kötődése, tehát erősödött a kultúrnemzeti összetartozás tudata. A magyarság ismérvei között a megkérdezettek véleménye szerint az anyanyelv illetve a magyarság vállalása számít leginkább. Az ismérvek alapján a második helyre sorolták azt, hogy szeresse a*

*magyar kultúrát, származása szempontjából legalább egyik születe legyen magyar, ezt követi az, hogy magyar szertartási nyelvű egyházhoz tartozzon, mind két születe magyar legyen, majd hogy magyar iskolát végezzen. A magyarokat, a magyar nemzetet jelképező szimbólumok közül első helyen a zászlót jelölték meg, másodikon a himnuszt, harmadikon a koronát, majd a Turul madarat, és végül a címet tartják.*

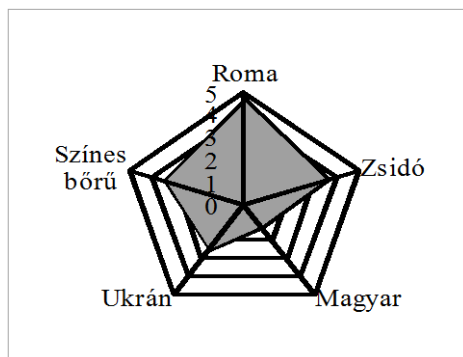
#### 1.4. Tolerancia, intolerancia kérdése a régióban

A kultúra elfogadása, egymás kultúrájának megismerése szempontjából soknemzetiségű területen jelentős szerepe van a nemzetek közötti toleranciának. A tolerancia megléte, vagy hiánya, különösen a többséget alkotó nemzetek részéről befolyásolja a kultúra fejlődését.

A kárpátaljai ukrán/ruszin lakosság körében végzett toleranciakutatással nem rendelkezünk, de a magyarság körében végzett kutatások eredményeiből levonhatunk bizonyos következtetéseket, az általuk érzékelt állapotok alapján.

A Kárpát Panel kutatás szerint a megkérdezettek 44,5%-a számára egyáltalán nem jelent problémát nemzetisége, 35,9% számára általában nem. A respondensek 13,9%-nak okoz problémát, ami viszont a közvetlen környezetében nem jelentkezik. Azok száma, akiknek gondot okoz és gyakran adódnak belőle problémáik 4,7%-ot tesz ki, és akik emiatt összetűzésbe kerülnek másokkal azok aránya mindössze 0,9%.(Molnár-Orosz, 2007)

A MOZAIK2001 kutatás rákérdezett a kárpátaljai magyarok többi nemzetiségekhez kötődő viszonyulására, miután Kárpátalja évszázadok óta nemzetiségileg és nyelviileg vegyes lakosságú terület, ahol az értékekhez szervesen hozzátartozik a nemzeti-ségi önkép relatív jellege, azaz a saját közösségnek a szomszédos csoportokhoz való mérése. A vizsgálat során megkérdezték az adatközlőket, hogy 6 fokú skálán (ahol 1 = családomba fogadnám, 6 = egy országban sem laknék vele) ítélik meg, mennyire lennének képesek elfogadni egyes etnikai csoportot. A kutatás eredményei alapján készült alábbi ábra tanúsága szerint az adatközlők teljesen természetes módon saját közösségüket tekintik a legközelebbnek. Utána az ukránok következnek, akiket a legtöbben elfogadnának akár lakótársnak is. A színes bőrűek enyhén kedvezőbb megítélésben részesültek, mint a zsidók, s a leginkább negatív kép a romákról él. A velük vállalt legközelebbi viszony az egy településen való élésben merül ki. (Soós-Csernicskó, 2002)



*Etnikai csoportokhoz fűződő  
legközelebbi viszony (átlagok)*

*Forrás: MOZAIK-2001*

A Kárpát Panel eredménye szerint is a kárpátaljai magyarok leginkább közömbösek a legkülönbözőbb népcsoportokkal kapcsolatban (a románokkal 73,3%, a szlovákokkal 74,1%, a zsidókkal 73,3%, a németekkel 73,8%, a kínaiakkal 77,6% kapcsolatban érez így). A legrokonszenvesebbek a magyarországi magyarokat (69,9%), utána az ukránokat (47,7%), majd az oroszokat (43,1%) tartják. A romákkal szemben fenntartásaik vannak, mert 21,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy számukra inkább ellenszenvesek, 15,7%-uk számára nagyon ellenszenvesek, 54,5%-uk közömbös. A megkérdezettek 66% úgy gondolja, hogy a magyarországi magyarok más jellemző emberi tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a kárpátaljai magyarok, és hasonlóan vélekednek az ukránokkal kapcsolatban is. A kárpátaljai magyarok véleménye szerint számos emberi tulajdonságukban pozitívabbnak tartják magukat a magyarországi magyaroknál és az ukránoknál is. Például segítőkészebbek, toleránsabbak, intelligensebbek, kevésbé önzőek, kevésbé tehetetlenek, kevésbé lusták, nem erőszakosak. A kutatás eredménye szerint a kárpátaljai magyarok úgy érzik, hogy a versenyszellem terén elmaradnak a magyarországi magyaroktól, az ukránoktól is. A magyarországi magyarokat toleránsabbnak, intelligensebbnek, önzőbbnek, tehetetlenebbnek, lustábbnak látják, mint az ukránokat. A versenyszelleme a magyarországi magyaroknak jobb, mint az ukránoknak a megkérdezettek szerint. Az ukránokat a felmérés szerint a megkérdezettek segítőkészebbnek, erőszakosabbnak látják, mint a magyarországi magyarokat. (Molnár-Orosz, 2007)

A kárpátaljai társadalom toleranciájára utal, hogy a megkérdezettek nagy részét soha nem érte megkülönböztetés neme (93,6%), vallásos meggyőződése (84,9%), életkora (84,6%), vidéki származása (84,3%), társadalmi származása (78,8%), politikai nézetei (77,3%), anyagi helyzete (70,3%) miatt. A megkérdezettek úgy érzik, hogy a nemzetiségi hovatartozásuk miatt 41%-ukat ritkán ért hátrányos megkülönböztetés, azok aránya, akiket soha nem ért 49,4% tesz ki. Nem derül ki a kutatásból, hogy a különböző kisebbségi területeken (tömb, szórvány) hogyan alakul ez az arány. A válaszadók véleménye alapján a településeken az ukránok és a magyarok együttműködését tapasztalják a respondensek, míg országos szinten már kevésbé. Az ukrán-magyar viszonyt közömbösnek tartja országos szinten 47%. (Molnár-Orosz, 2007)

Következetlenségre, vagy a közvélemény átalakulására utalhat, hogy míg a korábbi válaszokban Ukrajnával és az ukránokkal kapcsolatban inkább a pozitív attitűdök jellemezték a válaszadókat, úgy arra a kérdésre, hogy „Jobb lenne a világ, ha a többi ország lakosai is olyanok lennének, mint az ukránok” a válaszadók 45,9% egyáltalán nem, 23% részben nem értett egyet, ami összességében a válaszadók 68,9 százaléka. (Orosz-Molnár, 2007)

*Összefoglalva a kárpátaljai magyarok úgy érzik, hogy a környezetükben nem érik őket megkülönböztetések, míg országos szinten már kevésbé érzékelnek ilyen mértékű toleranciát. Magukat toleránsnak tartják. A legtöbb nemzetiséggel szemben leginkább közömbösek, a legnagyobb ellenszenvet a romákkal szemben érzik, a legrokonszenvesebbek a magyarországi magyarokat tartják. Többségük úgy gondolja, hogy a magyarországi magyarok más jellemző emberi tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a kárpátaljai magyarok, és ugyanezt gondolják az ukránokkal kapcsolatban is. A magyarországi magyarokat toleránsabbnak, intelligensebbnek, önzőbbnek, tehetetle-*



*nebbnek, lustábbnak látják, mint az ukránokat. A versenyszelleme a magyarországi magyaroknak jobb, mint az ukránoknak. Az ukránokat a felmérés szerint a megkérdezettek segítőkészebbnek, de erőszakosabbnak látják, mint a magyarországi magyarokat. A kárpátaljai magyarok véleménye szerint számos emberi tulajdonságukban pozitívabbnak tartják magukat a magyarországi magyaroknál és az ukránoknál is. Például segítőkészebbek, toleránsabbak, intelligensebbek, kevésbé önzőek, kevésbé tehetetlenek, kevésbé lusták, nem erőszakosak. A versenyszellem terén, úgy gondolják, hogy elmaradnak a magyarországi magyarokkal, és az ukránokkal szemben is.*

### 1. 5. A vallási identitás, és szerepe a regionális identításban

Az önmeghatározásban, önértékelésben fontos szerepe van a vallásnak, különösen ebben a régióban, ahol a helyi szláv lakosok számára évszázadokon át az identitás kifejezőeszköze és megtartó ereje volt. Korunkban is így van, például az ukrainai lengyelek 71%-ka a 2001-es népszámlálás adatai szerint az ukránt tekinti anyanyelvének, lengyel identitásukat a római katolikus vallás gyakorlásában élik meg, úgy, mint a csángók, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül a vallási identitás alakulását a kárpátaljai régióban sem.

A kárpátaljai szlávok számára a vallás, mint identitásképző elem mindig meghatározó volt egész történelmük során. A szovjet rendszer 1949-ben felszámolta a görög-katolikus egyházat. Azokat a papokat, akik nem akartak áttérni a pravoszláv hitre deportálták, az ingatlanjaikat államosították, szerzetesrendjeiket, iskoláikat feloszlatták, templomaik az Orosz Pravoszláv Egyháznak lettek átadva. A függetlenség után az egyházat rehabilitálták, de nem mindegyik településen tértek vissza a hívek egyházukhoz, és a templomok megosztása sem volt zökkenőmentes. A vallási ellentétek, aminek gazdasági, hatalmi vonatkozása is volt erőteljesen megosztotta a lakosságot. A kiélezett helyzetnek egyes településeken áldozatai is voltak. A hatalom nem akart a kérdésben egyértelmű állást foglalni, de nem is volt érdeke, mert a megosztás mindig bevált hatalomgyakorlási eszköz volt és maradt a történelem során. A legnagyobb vita az egyházi hatalom jelképének számító Ungvári Görög Katolikus Székesegyház, visszaadása körül bontakozott ki. Eleinte felváltva miséztek, majd a két felekezet között elmérgesedett a helyzet és a hívek egy része télvíz idején sátrakat vert fel a templom előtt követelve, hogy jogilag és a valóságban szolgáltatassák vissza a templomot. A kilencvenes évek közepére elcsitultak a vallási viták, de megosztotta a régió szláv lakosságát. A falvakban legalább két felekezet működik azóta, az egyik új templomot épített, helyenként hathatós központi kijevei, moszkvai támogatással. A vita kapcsán teret nyertek a kisebb egyházak.

A kárpátaljai románok főleg pravoszlávok, a szlovákok, németek római katolikusok, míg a magyarok többsége református, jelentős részük római katolikus és a görög katolikus magyarok száma sem elhanyagolható.

A megyei adminisztráció szerint 2005-ben 36 felekezet 1448 gyülekezete, 44 monostora, 6 misszionáriusi szervezete, 9 szerzetes rendje, 4 vallási központja és 11 irányítási szervezete, püspöksége van hivatalosan nyilvántartva bejegyzett alapsza-

bálya szerint. Lelkészképzés 5 egyházi intézményben zajlik. A területen többkevesebb intenzitással még 200 vallási közösség működik, akik nem jegyeztették be tevékenységüket az állami szerveknél. A legnépesebb az Ukrán Pravoszláv Egyház, melynek a Munkácsi és Huszti püspökségéhez 551 egyházközség, 27 monostor, 4 szerzetesrend, 2 lelkészképző, tartozik. A gyülekezetekben 486 lelkész teljesít szolgálatot, 360 vasárnapi iskolát működtetnek, 4 időszak kiadványt tartanak fenn. Az Ukrán Pravoszláv Egyház Kijevi Patriarhatusának 19 gyülekezete van a régióban, ahol 16 lelkész teljesít szolgálatot. (Bolgov, 2005)

A görög katolikus egyház elvesztette, az évszázadokon át tartott vezető szerepét a régióban. A Munkácsi Görög-katolikus Püspökséghez 370 gyülekezet, 9 monostor, egy szerzetesrend, egy lelkészképző, egy magyar nyelvű görög katolikus gimnázium tartozik. Az egyházközségekben 183 lelkész teljesít szolgálatot, 110 vasárnapi iskolát, 2 időszak kiadványt tartanak fenn. A Beregszászi, Munkácsi, Ungvári járásokban magyar gyülekezetek is működnek. A Munkácsi Római Katolikus püspökséghez 82 egyházközség, 8 monostor, egy egyházi gimnázium tartozik. 28 lelkész teljesít szolgálatot, 80 vasárnapi iskolát és 2 időszak kiadványt működtetnek. A katolikusok többsége magyar anyanyelvű, néhány gyülekezet német, szlovák, és van ukrán nyelvű is. (Bolgov, 2005)

A református egyház 110 gyülekezetében, 41 lelkész szolgál és 80 vasárnapi iskolát, 3 református liceumot működtet. A református egyház gyülekezetének többsége magyar anyanyelvű, de az egyház missziós tevékenységének köszönhetően már ukrán gyülekezetek is léteznek. A baptistáknak, 51 gyülekezetük, 59 lelkészük, 25 vasárnapi iskolájuk van. Az Evangelista Egyháznak 45 gyülekezete van a megyében. Az ukrán pünkösdisták 46 közösségében, 48 lelkész szolgál, 20 vasárnapi iskolát szerveztek. A szombatisták 33 közösségben, 34 lelkész szolgál. A további egyházak között megtalálhatók az egy-két gyülekezettel rendelkezők metodisták, az élő isten egyházának követői, a buddhisták és még számos egyház. (Bolgov, 2005)

A harmadik legnépesebb egyház lett a megyében, megelőzve a reformátusokat és a római katolikusokat a „Jehova tanúi” egyház, amelynek van román, ukrán és magyar körzete. Az egyház 223 közösségében 355 lelkész teljesít szolgálatot (Bolgov, 2005)

A kárpátaljai lakosság, mint látjuk vallásilag megosztott. A helyi ukránok/ruszinok zöme pravoszláv, a korábban a régió lakosságának identitását kifejező, szervezését felvállaló, irányító szerepet betöltő egyház a görög katolikus a második helyre szorult. Az ortodoxok is megosztottak, mert egy részük a Kijevi, míg másik részük a Moszkvai Patriarhátushoz tartozik.

Egyre nagyobb helyet foglalnak el a vallási palettán a kisegyházak és szekták, úgy a magyar, mint a nem magyar lakosság körében. A legtöbb hívet a Jehova tanúi egyház hódította el a történelmi egyházaktól. Ez utóbbi azért érdekes, mert a regionális identitástudat szempontjából hathat a régió közhangulatára. A Jehova tanúi egyház követőinek társadalmi magatartására a szegregáció a jellemző. Például a hívek nem vesznek részt semmilyen politikai, társadalmi, rendezvényen, a különböző szintű, akár a közvetlen sorsukat befolyásoló helyhatósági választásokon sem.

A Kárpátalján élő magyar lakosság is keresztény, de több egyház tagjai. A szociológiai felmérések alapján képet kaphatunk a kárpátaljai magyarok vallási megoszlá-

sáról, vallásosságuk milyenségéről. A kárpátaljai magyarság a magyarországinál sokkal nagyobb mértékben vallásosos. A Spektrum felmérése szerint a kérdezettek egyharmada pl. „kifejezetten vallásosnak” tartotta magát. Nem vallásosnak a megkérdezettek mindössze 5%-a mondta magát, ami miatt szociológiailag szinte vizsgálhatatlanok. Az Isten-közel állapot a vizsgálat szerint egyéb dimenziókban is kimutatható volt, például a kérdezettek 60%-a azt nyilatkozta, hogy naponta szokott imádkozni. (Gereben, 2005)

A kárpátaljai magyar fiatalok legnagyobb részét (69%) reformátusként kereszteltek, 19%-at római katolikusként, 8%-ot görög katolikusként, 2%-at ortodoxként, illetve 1%-at nem kereszteltek meg. A felekezethez tartozás tudata szinte megegyezik a felekezethez történő bejegyzéssel. Mindössze az ortodox vallásúként megkereszteltek aránya csökkent 2%-ról 1%-ra. A vallásosság milyenségére adott válaszok szerint vallásos, az egyház tanításait követi minden negyedik fiatal (25%), a maga módján vallásos 66%. Semmi kétsége nincs Isten létezésében 60%-nak. Kétségekkel küzd 25%. Időnként hiszi Isten létezését, máskor azonban nem 9%-uk. Egy magasabb hatalom létezésében hisz a 4%, és nem tudja, hogy lehet-e igazolni Isten létezését 3%. Az egyértelműen ateista választ (Nem hiszek Istenben) senki sem tartotta jellemzőnek magára. A kárpátaljai magyar fiatalok közel egyharmada (31%-a) csupán a jelentős ünnepeken, azaz évente néhány alkalommal megy el Isten házába. Hetente többször 11%, hetente egyszer 21% jár templomba. (Soós-Csernicskó, 2002)

A Kárpátaljai Református Egyház a nemzeti egyház szerepét tölti be. Ezt illusztrálja az a népszerű mondás, mely szerint „Kárpátalján nem minden magyar ember református, de minden református ember magyar” (Józan-Gulácsy, 1992)

Ez az állítás a huszonegyedik század elején már nem teljesen fedi a valóságot, az egyház missziós tevékenysége révén. A misszió nem csak a kárpátaljai cigányokra, de a szláv lakosságra is kiterjedt az elmúlt évtizedben, így például Szolyván, Bilkén már évek óta a magyar istentisztelet mellett/helyett ukrán istentiszteletet is tartanak és tervezik, hogy a városokban, például Beregszászban is bevezetik azt.

A jövő felnőtt generációjának vallásosságát mutatja az érettségizők körében 2004-ben végzett majdnem teljes körű (824 fő) felmérés eredménye. A felmérés nem mutat változást a fiatalok vallásosságában, vagyis továbbra is meghatározó identifikációs tényező a régióban. Elmozdulásként érzékelhetjük, hogy a magyar történelmi egyházakon kívül viszonylag sokan, a megkérdezettek 2,7%-a vallotta magát Jehova tanúi követőjének, 2,2% pedig pravoszlávnak. Az előbbieket nagy valószínűséggel a református egyházból kiválók közül kerülhetnek ki, mivel a magukat reformátusoknak vallók aránya csekély mértékben kisebb a korábbi kutatások eredményeihez képest. A pravoszláv magyar érettségizők, valószínű azon ukrán családok gyermekei, akiket valamely megfontolásból magyar iskolába járatnak szüleik, vagy azon néhány gyülekezet hívei, akik nem tértek vissza a görög katolikus egyházhoz a rendszerváltáskor, arányuk 2,2%. (Saját kutatás, 2004)

A KárpátPanel kárpátaljai felmérésének eredményei 2007-ben is alátámasztják a kárpátaljai magyarok vallási identitásra utaló következtetéseket. A kutatás, az identitást meghatározó tényezőként, rákérdezett az értékrendükre. A kárpátaljai magyarok nagy többsége a felmérés szerint magát konzervatív, családcentrikus értékrendet

követőnek tartja. A nyilatkozatok alapján értékrendjükben a legfontosabbnak a családot tekintik, amit a békés világ követ, majd az istenben való hitet és a boldogságot, a szerelmet tartják fontosnak. Az értékrendjük fontossági sorrendjének következő csoportjába az igaz barátság, megbecsülés, erkölcsösség, emberekkel tartott jó viszony kerül, amit a magyarság, a munka, és a személyes szabadság értéke követ, majd a vallás, a hagyományok és a törődés más embertársainkkal. A mértéktelenség, pénz, mások véleményének tiszteletben tartása, az önmegvalósítás, a szakmai érvényesülés, a szépség világa, illetve a mindent megszerezni elve szintén fontos. Viszont a kárpátaljaiak nem tartják magukat sikerorientáltaknak. Még kevésbé érdeklik a megkérdezetteket a közösségi problémák, a vezetés lehetősége, ettől kevésbé tartják fontosnak azt, hogy mindig elérjék céljukat, és legkevésbé fontos számukra a változatos élet. (Molnár-Orosz, 2007)

*Összefoglalva a régió lakosainak meghatározó identitásképző eleme a vallása. A régió lakosai vallásosak, annak tartják magukat, követik egyházuk tanításait, vagy a maguk módján gyakorolják hitüket. Vallásilag megosztott a vidék: a kijevi, és a moszkvai patriarchatushoz tartozó pravoszlávok, görög katolikusok, Jehova tanúi, reformátusok, római katolikusok, más kis egyházakhoz tartozók élnek a megyében. Ez a tendencia a regionális identitástudat gyengülésének irányába mutat.*

## 2. A nyelvismeret a régióban

A kultúrafogyasztás egyik meghatározó eleme a nyelv, a nyelvismeret, mint a szellemi kulturális értékek közvetítője, hordozója. A nyelvismeret különösen felértékelődött a huszonegyedik században, mint az információáramlás és információ hozzáférés eszköze. A kelet-Európai régióban, különösen azokban az országokban, amelyek regionális gazdasági-politikai státusa nem meghatározó, az anyanyelven kívül célszerű ismerni egy európai közvetítő nyelvet és egy regionális nyelvet. Kárpátalján, amely Ukrajna kötelékébe tartozik, de történelmi folyamatok révén a magyar kultúra és a művelődési hagyományok hatással voltak a régió minden népére. A kárpátaljaiak mindig Európa részének tartották régiójukat. Egy nemzetiségileg kevert közegben, olyan régióban, amely az európaiságot fontosnak tartja hasznosnak tűnik, ha lakosai ismerik a környezetében élők nyelvét, és egy európai nyelvet. Az alábbiakban vizsgáljuk meg, hogyan alakult a régióban élők nyelvismerete az elmúlt évtizedben

A szovjet rendszer oktatása nem tanította hatékonyan az idegen nyelveket. A szovjet nyelvpolitika másik törekvése deklaráltan, hogy kialakítsa az egységes szovjet népet, amely kultúrájában és erkölceiben „szovjet”. Ennek a szovjet népnek a nyelve a szovjet ideológia szerint a népek által „szabadon választott” közös nyelv, az orosz volt. Az orosz nyelv, mint a nemzetek közötti érintkezés nyelve egyes kisebbségeknél kiszorította az anyanyelvet a saját kultúrájukból, irodalmuk és költészetük orosz nyelven jelent meg, vagyis nyelvet cseréltek.

Kárpátalján, szovjet Ukrainának abban a megyéjében, ahol a környezeti nyelv az ukrán, a nemzetiségi iskolákban, így a magyar tannyelvű iskolákban nem tanították az ukrán nyelvet. Azokon a területeken, ahol a magyarok és az ukránok közel egy-

forma arányban élnek az ukrán iskolákban sem tanították a magyart, még választható tárgyként, vagy fakultációként sem. Ukrajna 1991-es függetlensége után, az államnyelv az ukrán lett. A régió lakossága ismét átélte egy „országváltást”, és így egy „államnyelv-váltást”. Miután nem tanították a nemzetiségek számára az államnyelvet a függetlenség után a kisebbségek idegen bevándorlóként érezhetik magukat szülőföldjükön. Ukrajna nyelvpolitikája ugyanis a függetlenség első éveinek szabadabb szelleme után, az 1996-os új alkotmány elfogadását követően megváltozott. Az Alkotmány deklarálta, hogy az ország homogén nemzetállam, és ennek megfelelően az ukrán nyelvnek, mint államnyelvnek a szovjet minta alapján azt a státuszt kell biztosítani, amivel korábban az orosz nyelv rendelkezett, és ennek érdekében minden eszközt bevetettek. Az ukrán központi hatalmi elit gyorsan elfelejtette a kisebbségi helyzetben élők anyanyelvi problémáit, és nem enged teret a kisebbségi nyelvek használatának a társadalmi rendszerben, a kisebbségek nyelve így visszaszorul az intim szférába, a család és a lakások falai közzé.

Tekintsük át a régióban élő többségi lakosság és a jelentősebb kisebbségek nyelvhasználatának és nyelvismeretével kapcsolatos kérdéskörét.

## 2.1..Az anyanyelv ismerete

Kárpátalján az anyanyelv és a nemzetiség nem esik egybe. Ennek oka összetett, több évtizedre visszavezethető és a kisebbségi létből, valamint a terület politikai hovatartozásának, a sok „országváltásnak” tudható be. Voltak olyanok, akik a „málenykij robot” idején, hogy megmeneküljenek az elhurcolástól ruszinnak vallották magukat, így vagy oroszként, vagy ukránként tartották számon őket, majd az 1989-es fordulat után a politikai események hatására ismét magyarnak nevezték magukat. Tekintsük át az eddigi kutatások eredményeit. Nézzük hogyan változott az 1998-es és 2001-es népszámlálás között az anyanyelv és nemzetiség közötti összefüggés.

### *A különböző kárpátaljai nemzetiségek anyanyelv ismerete*

Nemzetiség	Anyanyelve és nemzetisége megegyezik (%)		Ukrán anyanyelvű (%)		Magyar anyanyelvű (%)	
	1989	2001	1989	2001	1989	2001
Ukrán	98,5	99,2	-	-	0,5	0,2
Magyar	97,2	97,1	2,1	2,6	-	-
Orosz	95,8	91,6	3,8	8,1	0,3	0,2
Cigány	20,5	20,7	12,3	16,4	65,7	62,4
Román	98,2	99,1	0,7	0,6	0,2	0,1
Szlovák	34,9	43,9	33,2	42,1	25,8	11,3
Német	74,1	50	18,4	38,9	1	4,2

*Forrás: Népszámlálási adatok 1989,2001*

Mint látható, a statisztikák szerint a kárpátaljai ukránok anyanyelvüknek tekintik az ukránt. Minimalizálódott és egyre csökkenő tendenciát mutat azok aránya, akik magukat más anyanyelvűnek tekintik, mint nemzetiségük. Az ukrán anyanyelvűek esetén meg kell jegyezni, hogy a kárpátaljai ukránok nagy része nem a standard ukrán nyelvet beszéli, hanem egy sajátos helyi nyelvet, amit az ország egyes területein, akár a fővárosában esetleg nem is értenek első hallásra. A tudósok véleménye megoszlik arról, hogy ez az ukrán nyelv egy erős nyelvjárása, vagy egy önálló nyelv. Ráadásul a Kárpátalján beszélt nyelv sem egységes, mert több nyelvjárást is megkülönböztetnek. (Fernández-Armesto, 1995, Pop, 2001, Mágocsi, 2006).

A kárpátaljai oroszok nem a szovjet rendszerben települtek a területre, így csak abban az értelemben őshonos nép a régióban, hogy már a harmadik generáció a régióban született. A szovjet rendszer negyvenöt éve alatt lélekszámuk elérte a régió őshonos népének számító romának lélekszámát. Miután túlnyomó többségük értelmiségi tudatosan és következetesen használják anyanyelvüket. A régióban élő oroszok anyanyelve egy birodalom államnyelve, így a nyelvhasználat szempontjából tovább él a birodalmi mentalitás. Az oroszok egyelőre nem érzik a kisebbségi lét hátrányos helyzetét, különösen a nyelvhasználat terén, mert anyanyelvüket az élet minden színterén szabadon használhatják, annak ellenére, hogy a régióban arányuk csekély. Az anyanyelv ismerete a függetlenség éveitől az oroszok körében öt százalékkal csökkent, ami jelentősnek mondható a korábbi helyzethez képest.

A régió román lakossága a statisztikák szerint nagyon tudatosan ragaszkodik anyanyelvéhez, szinte alig érzékelhető azok aránya, akik más nyelvet tüntettek fel anyanyelvüknek. Ennek egyik oka az lehet, hogy a kárpátaljai románok erős identitásúak, egy tömbben élnek a volt Máramaros megye néhány falvában a Rahói és Técsői járásokban. Főleg falvakban élnek, arányuk a városokban alig mérhető. Aknaszlatinát tekintik központjuknak, amely városi típusú nagyközség. Körükben a románok után a legalacsonyabb régiós szinten a felsőfokú végzettségűek aránya, és a továbbtanulási szándék nem jellemző rájuk, a felvételi mutatók szerint. A továbbtanulók nagy része a szovjet rendszerben Moldáviában folytathatta tanulmányait anyanyelvén, így számukra sem okozott gondot a nyelvi korlát. Napjainkban aki Romániában szeretne tanulni a román állampolgárságúakkal közel egyforma jogokat élvez és számos kedvezményt is biztosítanak számára.

A kárpátaljai románok 62, 4%-a a magyart, míg 16, 4%-uk az ukránt tekinti anyanyelvűnek. A városi, főleg az ungvári és a szolyvai roma lakosság tekinti magát ukrán anyanyelvűnek, bár a munkácsi románok zömében magyar anyanyelvűek. A falvakban élő románok túlnyomó többsége magyar anyanyelvű. Az ukrán falvakban alig telepedtek le, csak egy-két, főleg síkvidéki ukrán faluban élnek az Ungvári, Munkácsi járásban.<sup>8</sup> A hatalomváltás érzékelhető a román anyanyelv választásán. A

<sup>8</sup> Ennek szociális gazdasági oka is lehet. A hegyvidéki falvakban és településeken a megélhetési lehetőségeket egyedül az erdőgazdálkodás jelentette, ami nem tartozik a tipikus roma népi foglalkozások körébe. Az erdőgazdálkodás nagyon csekély megélhetést biztosított az ott élőknek, így a hegyvidéki járások a régió legszegényebb vidékeinek számítottak, és a románok a módosabb települések mellett telepedtek le. Erre utal az a kárpátaljai közmondás, mely szerint szegény falu az, amelynek

két népszámlálás között eltelt időszakban, ami többé-kevésbé egybeesik az ukrán függetlenség első évtizedével nőtt azok aránya, akik az ukránt tekintik anyanyelvüknek, és ezzel szinte megegyező arányban csökkent azok aránya, akik a magyart tekintik anyanyelvüknek.

A szlovákok 11,3%-a, a németek 4,2%-a magyar anyanyelvű. Mindkét nemzetiség esetén jelentősnek tűnik az arány, de miután a területen összesen 5695-en vallották magukat szlováknak, abszolút értékben ez nem jelent lényegi változást a relatív arányokban. Abszolút számokban kifejezve a kárpátaljai a nem magyar nemzetiségek közül 11673-an a magyart tartják anyanyelvüknek. Az adott érték jelentős csökkenést mutat az előző népszámlálás adataihoz képest, amikor 15316-an nyilatkoztak ezen nemzetiségek közül úgy, hogy a magyart tekintik anyanyelvüknek. Az eltelt választási időszakban főleg az ukrán és a szlovák nemzetiségű magyar anyanyelvűek száma csökkent, így valószínű a különbséget itt kell keresni.

A kárpátaljai magyarok majdnem teljeskörűen a magyart tekinti anyanyelvüknek, 2,6 %-uk az ukránt, 0,3 % az orosz. A két népszámlálás között eltelt időszak alatt 0,1%-kal csökkent azok aránya, akik magyarnak vallották magukat, és a magyart tekintik anyanyelvüknek. A magyarok anyanyelvhasználatával kapcsolatban rendelkezünk a legtöbb információval, amit szociológiai kutatások támasztanak alá. A felmérés szerint a családok, kizárólag magyarul beszélnek otthon. A rokonságon belül is többségében a magyar nyelvet használják, és általában, ha valaki nem is beszéli a nyelvet, érti azt. A magyar nyelven beszélnek a barátaikkal. (Gereben, 1999, Soós-Csernicskó, 2002, Orosz, 2003)

A nyelv megőrzése szempontjából fontos a funkcionalitás. Az utóbbi évek nyelvpolitikája egyre kisebb teret enged a magyar nyelv használatának a régióban. Ezt támasztotta alá a Kárpát Panel felmérés. A megkérdezettek 50,8%-a munkahelyén többnyire a magyart használja, 30,3%-a mindkét nyelvet, míg 17,2%-uk többnyire az ukránt. Bevásárlásnál a magyart 40,6%, mindkét nyelvet 42,7%, és inkább az ukránt 15,5%. Az adatok értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a kárpátaljai magyarok kétharmada egy tömbben él, olyan kistérségekben, ahol abszolút többséget alkotnak. Alacsony azoknak az aránya, akik az orvosnál (26,5%), a hivatalban (17,6%) használhatják a magyar nyelvet, vagyis anyanyelvüket, ami a kisebbségi nyelvhasználati deficitre utal. Az orvosnál a megkérdezettek mindkét nyelvet 35,6%-a, hivatalban 28,6%-a használhatja mindkét nyelvet, míg többnyire az ukránt az orvosnál 35,3%, a hivatalban 51,5% kénytelen használni. Csak a magyar nyelvet használja szomszédaikkal érintkezve 75,9%, barátaikkal 73%, tévénézőkor 70,6%, újságolvasáskor 71,8%. (Molnár-Orosz, 2007)

*Összefoglalva a kárpátaljai régióban élő nemzetek ragaszkodnak anyanyelvükhöz. A jelentősebb nemzetiségi csoportok nemzetisége és anyanyelve egybeesik. A népszámlálás statisztikai adatai alapján minden nemzetiség anyanyelvét használja, és majdnem teljesen megegyezik a nemzetiség és az anyanyelv. A régióban élő*

---

nincs cigánytábora. A hegyvidéki járásokban az éghajlat is sokkal zordabb, mint a régió alföldi részén, kevésbé volt alkalmas arra a vándorló életvitelre, ami évszázadokon keresztül a romákra jellemző volt.

*ukránok 68,8 %-ka úgy nyilatkozott, hogy semmilyen más nyelvet az anyanyelvén kívül nem beszél. A régióban élő oroszok 19%-a, a magyarok 41%-a, a románok 50%-a csak anyanyelvét beszéli. Az ukrán lakosság jelentős része, főleg a vidéken élők regionális nyelvjárást beszélnek családjukban, amely eltér az ukrán standardtól. A nemzetállami nyelvpolitika nem kedvez a kisebbségek anyanyelvhasználatának. A felmérések szerint egyre inkább kiszorul a közösségi terekből a magyar nyelv, ami kisebbségi nyelvhasználati deficitre utal.*

## 2.2. A környezeti nyelv ismerete

A környezeti nyelv a helyi szláv lakosok számára a régió néhány vidékén, kistérségében a magyar, a románok számára az ukrán és a magyar, míg a magyarok számára az ukrán, Aknaszlatinán a román. A régióban élő kisebbségek környezeti nyelvismeretéről a legutóbbi népszámlálás eredményei alapján alkothatunk képet. A régióban élő ukránok 3,1%-ka nyilatkozott úgy, hogy tud magyarul, 0,1%-uk románul, 26,4% beszél oroszul. A régióban élő ukránok 68,8 %-ka úgy nyilatkozott, hogy semmilyen más nyelvet az anyanyelvén kívül nem beszél. A régióban élő oroszok 74,5%-ka beszél ukránul, 3,4%-uk magyarul, 0,3%-uk románul. A románok közül 24,2% beszél ukránul, 37,5% oroszul, 0,7%-uk magyarul, 49% anyanyelvén kívül nem beszél semmilyen más nyelven. A magyarok 45,5%-ka beszél ukránul, 30%-uk oroszul, 0,1%-uk románul, 0,4%-uk szlovákul. A magyarok 41%-ka anyanyelvén kívül semmilyen más nyelven nem beszél.

A LIMES 2001 kutatás az ukrán lakosságra is kiterjedt. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy az ukrán fiatalok hogyan állnak a magyar nyelv ismeretével. A vizsgálatba bevont, főleg magyarok által lakott területeken élő ukrán fiatalok 19%-a tud írni, 30%-a olvasni, 33%-a beszélni magyarul. 12%-uk pedig beszéli a magyart, de nem túl jól. (Soós-Csernicskó, 2002)

A magyarok nyelvismeretével kapcsolatban rendelkezünk bővebb információkkal a kutatások alapján. Az államnyelv elsajátítása terén a következő eredmények születtek: a megkérdezett kárpátaljai magyar fiatal 68%-a jól ír, 73%-a jól olvas, 48%-a jól beszél ukránul, 41%-a pedig saját bevallása szerint nem jól beszéli az ukránt. (Soós-Csernicskó, 2002)

A nyelvismeret milyenségét a KárpátPanel kutatás is vizsgálta. A feltett kérdésre, hogy milyen mélységben ismeri a választható nyelveket (egy ötfokú skálán kellett meghatározni). Az ukrán és az orosz nyelv esetében ennek ismeretét közepesre értékelték 3,4 illetve 3,7-re becsülték. Valószínűleg nem a teljes mintára vonatkozik mindkét nyelv ismerete, hanem a fiatalok és a középkorúak egy része jelölte az ukránt, míg az idősebbek az orosz, mert a szovjet rendszerben a magyar iskolákban csak az orosz tanították, míg Ukrajna függetlensége után csak az ukránt. A nyelvtanulás iránt megvan az igény a helyi magyarokban, főleg a regionális nyelvek iránt. A megkérdezettek 39,8%-a szeretné jól beszélni az ukránt és ugyanennyien az orosz nyelvet. Az ukrán nyelvet a nyilatkozók 13,4%-ka elutasítja, míg az orosz 15,7% nem szeretné tudni.



*Összefoglalva az államnyelv, az ukrán nyelv ismerete a függetlenség utáni évtizedben a régióban kötelezővé vált, miután a lakosság ismét átélte egy „országváltást”. Az itt élő oroszok többsége beszél, ukránul, ami nem véletlen, egyrészt egy rokon szláv nyelvről van szó. Másrészt, a szovjet rendszerben, az orosz iskolákban kötelező tárgyként tanulták az ukránt, míg a magyar iskolákban nem, ott az orosz volt kötelező. Ennek megfelelően a magyarok és a románok körében az idősebb generáció, akik az iskolákban még az oroszot tanulták valamilyen szinten beszélnek oroszul, a fiatalabbak pedig valamilyen szinten ukránul, bár arányuk nem mondható jelentősnek. A régióban élő őshonos népekre nem jellemző, hogy egymás nyelvét jól ismernék, inkább azokra jellemző, akik vegyes területen laknak, vagy vegyes családba születtek.*

### **2.3. Az idegen nyelvek ismerete**

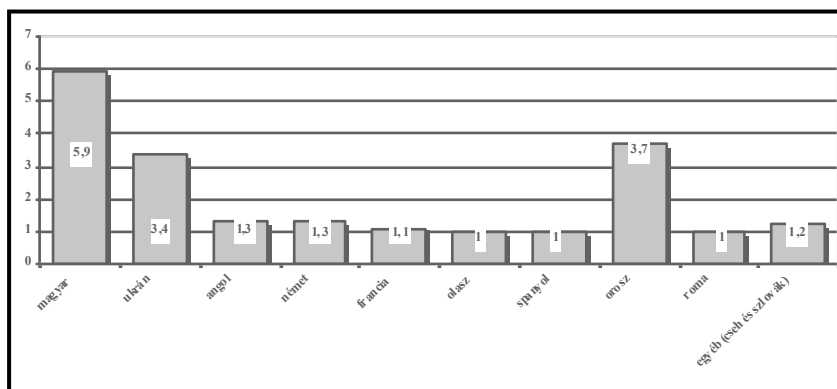
Egy vagy több idegen nyelv legalább középfokú tudása ma már elengedhetetlen feltétele a szak-, illetve felsőfokú végzettség megszerzésének, egyes szakterületeken, pedig a munkavállalásnak. A legutóbbi 2001-es népszámláláskor az ukránok 1%-ka nyilatkozott úgy, hogy beszél angolul, 0,5%-uk németül, 0,1%-uk franciául és 69%-uk anyanyelvén kívül semmilyen más nyelvet nem beszél. Az oroszok körében 3,5% beszél angolul, 1,3% németül, 0,1% franciául. A románok 32152 román lakos közül 2 beszél angolul, 3 németül, 27 franciául és 15791 (50%) anyanyelvén kívül semmilyen más nyelven nem beszél. A magyarok esetében 0,6%-uk angolul, 0,4% németül, 0,1% franciául, és 41% úgy nyilatkozott, hogy semmilyen idegen nyelven nem beszél.

A MOZAIK 2001 kutatás alapján a megkérdezett ukrán fiatalok közül többen írnak, olvasnak, beszélnek jól angolul, mint a kárpátaljai magyar fiatalok közül. A német nyelv tudását tekintve azonban fordított a helyzet. A franciául jól írók és beszélők aránya szintén az ukrán fiatalok körében magasabb. Kiderült az is, hogy Kárpátalján úgy a magyar, mint az ukrán fiatalok körében az angolnak van a legnagyobb presztízse, hiszen ezt tanulják a legtöbben, ezután a németet és csak kevesen a francia nyelvet. (Soós-Csernicsko, 2002)

A nyelvhasználat, nyelvismeret kérdésével a Kárpát Panel kutatás is foglalkozott. Az angol és a német nyelv ismeretét egy hatfokú skálán (1-nem érti, és nem beszéli., 5-jól, 6-anyanyelve) nagyon alacsonyra értékelték (1,3), Hasonló szinten beszélnek más regionális nyelveket (szlovák, román stb). A francia, spanyol, olasz és roma nyelvek ismeretét egyes, vagyis a „nem érti” és „nem beszéli” kategóriába sorolták.

A magyar fiatalok 32,6%-ka szeretne angolul tudni. A legnagyobb elutasítást a francia nyelvvel szemben nyilvánították ki, ahol is a megkérdezettek 63,1%-a nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem szeretné megtanulni, míg ez a mutató a német nyelv esetében 46,5%, az angol nyelv esetében 23%.

*Mennyire ismeri/beszéli Ön az alábbi nyelveket?  
(1- nem érti és nem is beszéli, 5-jól, 6-anyanyelve)*



Forrás:Kárpát Panel, 2007

Összefoglalva az európai idegen nyelv ismerete szempontjából még rosszabb a helyzet, mint a környezeti nyelv, vagy az államnyelv ismerete esetében. A régió lakói alig beszélnek idegen nyelveket. Az ukránok 1%-ka nyilatkozott úgy, hogy beszél angolul, 0,5%-uk németül, 0,1%-uk franciául. Az idegen nyelveket beszélők legnagyobb arányban az oroszok körében található. Közülük 3,5% beszél angolul, 1,3% németül, 0,1% franciául. Ennek oka lehet, hogy a régióba betelepült, zömében felsőfokú végzettséggel rendelkező, városi kisebbség. A magyarok esetében 0,6%-uk angolul, 0,4% németül, 0,1% franciául. A régióban élő 32152 román lakos közül 2 beszél angolul, 3 németül, 27 franciául, a 2011-es népszámlálás szerint.

## IRODALOM

- BILECKIJ PAVLO (2009): „Scso „szvityi kinohaluzi na Zakarpattyi”.IN.  
<http://zakarpattya.net.ua/news/27422.html>
- BOTLIK JÓZSEF (1997a): *Hármas kereszt alatt. Görög katolikusok Kárpátalján az ungvári uniótól napjainkig(1646-1997)*. Budapest, Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum Kiadó.
- BOTLIK JÓZSEF (2005b): *Közigazgatás és nemzetiségi politika Kárpátalján I-II*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke.
- BOLGOV V.V. (2005): *Relegijni gromadi Zakarpattya*,  
<http://all.zakarpattya.net/ZNasel4.html>
- S. BENEDEK ANDRÁS (1993a): *A tettenérhető történelem. Kárpátaljai nemzetiség- és kultúr-történeti vázlat*. Ungvár-. Budapest, Intermix Kiadó,
- S. BENEDEK ANDRÁS (2003b): *A gens fidelissima: a ruszinok*. Budapest, Belváros-Lipótváros Ruszin Kisebbségi Önkormányzat.
- DUPKA GYÖRGY (2004): *Autonómia – törekvések Kárpátalján*. Ungvár – Budapest, Intermix Kiadó.
- FERNÁNDEZ-ARMESTO FILIPE (1995): *Európa népei*. Budapest, Corvina Kiadó Kft.

- FEDÁK ANITA (2006): *Az ungvári színház drámája*. In., KISZ, 2006. október 28. II. évfolyam 167-168 (229-230) szám.
- HLEBA J. F. (2009): *Kulytura i misztectvo Zakarpattya u 2008 roci*. Uzshorod, Upravlinnya Kulyturi Zakarpatszkoi Oblgyerzsadminyisztraciji, kézirat.
- HAVROS, OLEKSZANDR (2006): *Csi potriben Uzsgorodu ukrajinszkij teatr?*  
In. <http://www.umoloda.kiev.ua/number/578/164/20897/>
- HRANCSÁK I. (1993): *Nariszi isztoriji Zakarpattya*. Uzhorod.
- JÓZAN LAJOS-GULÁCSY LAJOS (1992): *A Kárpátaljai Református Egyház múltja és jelene*. In. Extra Hungariam. A Hatodik Síp antológiája, 156-162. Budapest-Ungvár, Hatodik Síp Kiadó.
- KOBÁLY JÓZSEF (1998): *Sine ira et studio*. Ungvár. Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség.
- KÓTYUK ISTVÁN (2007): *Ukrajunszkije zaimsztvovanyija v uzsanszkom vengerszkom govore*. Nyiregyháza, Nyiregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke.
- Koncepcija reformuvannya drukovanih zaszhobiv maszhovoji informaciji oblasztyi*. In <http://www.carpathia.gov.ua/ua/163.htm>
- MARINA GYULA (1999): *Ruténsors Kárpátalja végzete*. Nagyszőlős, Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség.
- MÁGOCSI PAVLO ROBERT (2006): *Narod nyizvidki. Ilyusztrovna isztorija karpatoruszyniv*. Uzshorod, Vid. V. Pagyaka
- MURÁNYI-MÉSZÁROS GEORGINA (2002): *...Potyim ne szpomjataje naszh nyihto...* Uzshorod, Grazsda.
- Perelik zaszhobiv maszhovoji informaciji oblasztyi sztanom na 15.06.2007*.  
In. <http://www.carpathia.gov.ua/ua/163.htm>
- POP, IVAN (2001): *Enciklopegyija Podkarpatszkoi Ruszi*. Uzshorod, vid. Pagyaka.
- SOÓS KÁLMÁN – CSERNICKSKÓ ISTVÁN (2002): *Kárpátalja. Gyorsjelentés*. In: SzabóAndrea, Bauer Béla, Laki László és Nemeskéri István szerk., *Mozaik 2001. Gyorsjelentés*, 91–135. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- OLASIN A.V.(1992): *Isztorija Zakarpattya*. Mukacsevo, 1992.
- OROSZ ILDIKÓ (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999)* Ungvár, PoliPrint.
- OROSZ ILDIKÓ-MOLNÁR ELEONÓRA (2007): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés, Kárpátalja*. In. Papp Z. Attila, veres Valér szerk. *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*, Budapest. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- PASCSENKO V.V. (2008): *Zakarpatszkij vibir: Politicsnij rozvitok oblasztyi 1989-2006 r. cserez prizmu elektralynoji szociologiji*. Uzshorod, „Karpatszka vezsa”.
- SCHÓBER OTTÓ (2001): *Davaj, Davaj. Budapest-Beregszász*, Hatodik Síp Alapítvány Mandátum Kiadó.
- SVETKÓ ERZSÉBET (2003): *Adalékok a nemzetiségpolitika lakulásához Kárpátalján (1947-1952). A donbaszi munkatáborok résztvevőinek visszaemlékezéseiből*. - *Acta Beregsiensis*. III.évfolyam, 3. szám, 82-96.
- Sztatiszticsnij scsorsicsnik Zakarpattya za 2007r.*, Uzshorod, 2008. ,
- ILTYO (2003): *Nacionálnyj szklad naszelennya ta joho movnyi oznaki*. Sztatiszticsnij bjuljetnyen. Uzshorod, Zakarpatszke oblaszne upravlinnya sztatistiki.
- Zakarpatszkij oblasznij gzerzsavnij roszijszkij dramaticsnij teatr*. In. <http://who-iswho.com.ua/bookmaket/zakarp2007/9/89/2.html> letöltve 2009. március 13.
- ZELEI MIKLÓS (2006): *A 342-es határkö. Negyedszázad Kárpátalján*.

## Családi miliók a felekezeti középiskolákban<sup>1</sup>

A társadalmi struktúra tanulmányozásának egyik iránya a rétegződés fő hierarchiaalkotó tényezőinek az iskolai végzettséget, a foglalkozási presztízst és az anyagi-jövedelmi különbségeket tartja (Kolosi 1987), de már a rétegződésmo­dell vizsgálat sem elégedett meg ezzel, vizsgálta a munkamegosztási, érdekérvényesítési-hatalmi, második gazdasági, vagyoni, fogyasztási, kulturális, területi, és a lakáshelyzetből adódó egyenlőtlenségeket is. Az utóbbi időkben az érdeklődés központjába kerülő megközelítés viszont az életstílus- és a miliókutatás felől közelíti meg a társadalmi rétegződés problémáját. Ez utóbbi irány a társadalom háromdimenziós szerkezeti modelljének felépítéséhez az életvitel dimenzióját is felhasználja. E megközelítésmód mellett az az érv szól, hogy a modern társadalomban „túl a renden és az osztályon” az életstíluscsoportok sokkal kitapinthatóbb egységek, mint a makrostrukturális egységek. Ezért a hagyományos kemény változók mellett a szubkulturákra jellemző életstílust, a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriákat is érdemes figyelembe venni a társadalmi szegmentáció leírásában, és ezáltal a hagyományosnál sokkal finomabb társadalmi kategóriák kitapintása válik lehetővé. (Hradil 1995, Fábíán-Róbert-Szívós 1998, Kolosi 2000) Az életmód és az értékek által meghatározott kategóriák --s ilyen értelemben a vallásosság, a vallásgyakorlat is-- a társadalomban elfoglalt hely meghatározó tényezőjévé válnak, s a horizontális milió-specifikus differenciálódás a társadalmi rétegződés vertikális hierarchiáját lényegesen gazdagabbá teszi.

A felekezeti gimnáziumok tanulóinak családi háttere vallásosság szempontjából alapvetően három típus között oszlik meg: az egyöntetűen vallásos, a döntően nem vallásos és a heterogén vallásosságú családok típusai között. Az egyes típusok és a társadalmi státus közötti kapcsolatot elemezve észrevehető, hogy már e kettő között is határozott összefüggés van. Nyilvánvaló tény, hogy a vallásnak befolyásoló szerepe van társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet, státus megszerzésére (Durkheim 1978, Blau-Duncan 1967) és az empirikus vizsgálatokban<sup>2</sup> szoros korreláció mutat-

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: Iskola és közösség. A Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat 2004 185 -198. A szerző legtöbbet hivatkozott (61 dokumentált hivatkozást kapott) monográfiájának egyik részletét közöljük másodközlésben. A könyv a doktori (PhD) értekezés átdolgozott, új fejezetekkel kibővített változata. Ebben a könyvrészletben a vallásszociológia, a társadalmi struktúrakutatás és a nevelésszociológia párbeszédének eredményeképpen minden korábinál plasztikusabb képet sikerült alkotni egy iskolafelhasználói körrel, kimozdítva a holtpontról azokat a szakirodalmi vitákat, amelyek vagy magas státusú nem vallásosak vagy alacsony státusú egyháziasak iskoláinak vélték a felekezeti középiskolákat.

<sup>2</sup> Történeti-szociológiai munkájában Karády Viktor (1997) hívja fel a figyelmet az iskolázottság vizsgálatakor az ún. „másodlagos tényezőkre,” amelyek közé a vallást és a felekezeti hovatartozást is sorolja. A vallásosság és a társadalmi rétegződés összefüggéseit vizsgálva Szántó János (1998)

ható ki a kettő között. Vita folyik arról, hogy ok-okozati vagy asszociatív-e ez a viszony, illetve melyik a magyarázó és melyik a függő változó, nem beszélve arról, hogy ez az összefüggés maga is másként alakul időben és térben, pl. ez az USA-ban pozitív, Kelet-Közép-Európában az utóbbi fél évszázadban pedig negatív irányú volt. A tapasztalt összefüggésekre több elmélet kínál magyarázatot: a szekularizációs, a szocializációs vagy a vallásüldözési tézis (Tomka 1999b).

Egyes elméletek szerint a vallásosság az alacsonyabb státusúak körében erős (Luckman 1996), van, aki ezt a deprivációval, a hátrányos helyzet miatt kialakuló kompenzációval magyarázza. Mások szerint a társadalom egyes szubkultúráiban a szocializáció során sajátítják el a vallásos orientációt (Hamilton 1998), egy harmadik megközelítésben az erősödő vallásosság a dinamikus, felfelé törekvő csoportok sajátossága (Meeks és Theissen nyomán Tomka 1996). Számos kísérlet született ennek az összefüggésnek az empirikus ellenőrzésére, s megállapítható volt az 1990 előtti magyar társadalom vallásosságának sajátos féloldalassága --tehát hogy a vallás és a társadalmi státus fordítottan aránylott egymáshoz-- (Tomka 1977, Tomka 1996, Révay 1997), s bár az összefüggés iránya változóban van (Tomka 1990), ez még napjainkban is kitapintható (Révay 1997, Tomka 1999a). Másrészt az ateizmusról is kiderült, hogy az esetek egy jelentős részénél a családban öröklődő deprivációval és a hátrányos helyzettel jár együtt (Bukodi-Harcsa-Reisz 1994).

Kérdés, hogy a vallásosság nominális vagy graduális különbség-e. Blau szerint graduális különbségről akkor beszélünk, amikor valamilyen státusforrás nagyobb mértékben koncentrálódik egyik csoportnál, mint a másiknál (Blau 1967). Coleman (1988) egyértelműen tőkeforrásnak tekinti a vallásosságot, amely erőforrásként funkcionál. A másik kérdés, hogy ha a vallásosság nominális különbség, okozhat-e graduális egyenlőtlenségeket, vagyis, hogy a vallásosság és a társadalmi helyzet között okozati viszony van-e, vagy inkább asszociatív (Szántó 1998), s ha az előbbi, akkor milyen irányú az okság. A vallás és a társadalmi státus kapcsolatát vizsgálva Szántó (1998) a demográfiai tényezők, főként az életkor, a nem és a lakóhely településtípusának hatását emeli ki a szekularizációs folyamatban, azonban az azonos életkorúak között nem működik ez az összefüggés: a szakmunkás végzettségűekre jellemző a legcsekélyebb templomba járás, miközben a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettségűek a legintenzívebbek e tekintetben.

A kilencvenes években körvonalazódik az a felfogás, hogy amennyiben ok-okozati összefüggés van a vallásosság és a társadalmi helyzet között, akkor ebben az viszonyrendszerben a vallás inkább a magyarázó változó szerepét játssza, vagyis a vallásosak alacsony társadalmi státusa Magyarországon inkább az elmúlt évtizedek vallásosakkal szembeni diszkriminációjának köszönhető (Hegedűs 1997).

Egy más megvilágításban a vallásosság sem nem oka, sem nem következménye a társadalmi helyzetnek, hanem a társadalom egyes hasonló életstílusú csoportjainak sajátossága. Ezen elméletek alapján állíthatók fel a vallásosság és a társadalmi

---

megállapítja, hogy az egyenlőtlenségi rendszert kialakító strukturális logika mellett a vallásosság és a felekezethez tartozás hatásai is érvényesülhetnek a társadalmi mobilitásra (Szántó 1998).

státus kapcsolatára vonatkozó alternatív hipotézisek. Hamar világossá vált, hogy a vallásosság és a társadalmi helyzet jelen mintában is erősen összefügg, így először a legkarakteresebb és legmesszebb ható strukturáló tényező, az iskolai végzettség és a vallásosság kapcsolatának irányát tartottuk szükségesnek megvizsgálni.

### ***A szülők iskolázottsága és vallásossága közötti összefüggések***

A vallásosságnak és az iskolai végzettségnek a felekezeti gimnazisták szüleinek körében is szignifikánsan pozitív összefüggése van, de az egyházasan vallásosnak definiált szülők körében átlag fölötti mértékben találhatók felsőfokú végzettségűek, a vallástalanok körében pedig képtelenek. Ez az összefüggés a vallásosság, illetve a vallásgyakorlat bármely mutatója szerint igen erős marad. A felekezeti gimnazisták szüleinek jelentős hányada abba a típusba tartozik, amelyre jellemző, hogy egyházas vallásosságú, heti templomba járó, rendszeres imádkozó, részt vesz a szertartásokban, a közösségi kapcsolatai is vallásos emberekhez kötnek, emellett magasán kvalifikált: jórészt felsőfokú végzettségű, kisebb részt érettségizett. Figyelemreméltó a kisközösségi vallásgyakorlatúak között az érettséginél alacsonyabb végzettségűek elenyésző aránya.

A vallásosság ötfokú skála szerinti vizsgálatakor az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők egyértelműen alulreprezentáltak az egyház tanítása szerinti vagy a maga módján típusú vallásosságban, és felülreprezentáltak a nem vallásos kategóriában. A gimnáziumi érettségivel rendelkezők között a bizonytalanok a legerősebb csoport. Ebben a közegben a vallásosság és az iskolai végzettség szignifikánsan összefügg.

A szülők vallásosságának bemutatásakor kialakított típusokban egyenként vizsgálva sajátos képet mutat a különböző iskolázottságúak arányának alakulása. Az magától értetődőnek tűnhet, hogy a gimnáziumokat igénybe vevők magasabban kvalifikált táborából a felekezeti iskolákat ezek közül a vallásosabbak preferálják. Az azonban elgondolkodtató, hogy az alacsonyabban iskolázott, vallástól távolabb álló szülők gimnáziumot választó gyermekei milyen megfontolásból kerülnek felekezeti iskolákba.

A családok vallási mobilitását<sup>3</sup> a szülők iskolai végzettségét összevetve nyilvánvalóvá válik, hogy a vallásos immobilak és a vallásilag felfelé mobilak a magasán iskolázottak körében fordulnak elő felülreprezentáltan, a nem vallásos immobilak és a vallásilag lefelé mobilak pedig a legfelsőbb szakmunkásképzőt végzetek körében. A vallási mobilitásnak és a szülők iskolázottságának együttes vizsgálata tehát tovább árnyalja a képet. A felekezeti gimnáziumok a magasán kvalifikált vallásosak és vallásossá válók, valamint az alacsonyan képzett vallástalanok és elvallástalanodók gyermekeinek iskolája egyszerre? (...)

---

<sup>3</sup> A családok generációinak vallásgyakorlatában mutatkozó intergenerációs elmozdulás vizsgálatát Szántó (1998) nyomán végeztük el.

### *A tanulók kulturális háttérének területi különbségei*

A megkérdezett felekezeti gimnazisták lényegében három részre oszthatók abból a szempontból, hogy milyen típusú településen élnek, egyharmaduk falusi-tanyasi, szűk egyharmaduk a főváros vagy a megyeszékhelyek lakója, legtöbben pedig kisebb városokban élnek. A nem felekezeti gimnazistákhoz képest körükben jellegzetesen alacsonyabb a nagyvárosi és magasabb a kisvárosi, falusi tanulók aránya. A felekezeti iskolák nagyobb arányban rendelkeznek kollégiummal, s így aránylag több kisvárosi, falusi gyereket tudnak felvenni, ezáltal hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó egyenlőtlenségek enyhítéséhez.

A kisvárosi, falusi gyerekek nagyobb arányú beiskolázása azért is jelentős, mert a gyerekek kulturális háttére és a településtípus, akárcsak az összlakosság esetén, itt is szoros összefüggést mutat. A falusi gyerekek között az átlagosnál többen vannak az alacsonyabban iskolázottak gyermekei, s a családjukból magasabb kulturális tőkével érkezőket sem segíti a környezet húzó hatása, ami a nagyvárosi gyerekek esetében az érettségizett vagy diplomás szülők nagyobb iskolai sűrűségéből adódik, így a nagyvárosi gyerekeihez képest ők is határozottan hátrányosabb helyzetben vannak.

A hagyományosan fejlettebb főváros és az ötvenes, hatvanas években felfuttatott és azóta is gyarapodó vidéki nagyvárosok lakói közül a diplomások dominálnak ezekben az iskolákban is. Ezeknek a gyerekeknek a háromnegyede a családjával lakik otthon. A falusi gyerekek között az alacsonyabb végzettségűek vannak felülreprezentálva, s helyzetüket jellemzi, hogy ezeknek fele kollégista, másik majdnem fele pedig "napi ingázó", naponta bejár az iskolába. A kisebb városiak a helybeliek és a kollégisták között oszlanak meg, s az ő szüleik között az érettségizettek vannak túlsúlyban.

Az oktatásstatisztikai adatok szerint az ezredfordulón az egyházi gimnazisták körében a kollégisták aránya majdnem kétszer annyi (39,1%), mint az összes középiskolás között (20,8%). Figyelembe véve, hogy a kollégisták között az alacsonyabb kulturális háttérű tanulók vannak többen, ez egyes térségekben sajátos szint ad a felekezeti gimnáziumoknak. Ez a réteg valószínűleg a kollégiumi férőhelyeket nagyobb mértékben biztosító felekezeti iskola nélkül kevesebb eséllyel juthatott volna gimnáziumba. Ez megerősíti azt a feltételezésünket, hogy egy sor területi egyenlőtlenség enyhítésére alkalmas intézményről van szó, s ezt támasztja alá az is, hogy a felekezeti középiskolák pedagógiai programjaiban erőteljes hangsúlyt kap a kollégiumi munka, és a kollégiumoknak sokkal előkelőbb szervezeti pozíciójuk van, mint a nem felekezeti középiskolákban, ahol a diákotthon sok esetben nem is része az iskola szervezetének, s annak igazgatója és nevelői sem tartoznak a gimnázium tantestületéhez. A területi egyenlőtlenségek enyhítése egyik magyarázata lehet a kevésbé vallásos, alacsony iskolázottságú rétegek fokozott érdeklődésének. (...)

A tanulók közötti térbeli egyenlőtlenségeknek csupán egyik dimenziója a lakóhely településtípusa szerinti hierarchia, a másik pedig a kedvezőbb és a különböző társadalmi-gazdasági helyzetű régiók közötti különbségekből adódik. Az egyes régiók kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb helyzetét néhány objektív mutató --mint pl. a régiókra jellemző jövedelemátlag, a munkanélküliségi arányok, a városias telepü-

lések aránya, a felsőfokú végzettségűek aránya-- összehasonlításával szokták kifejezni. Ennek alapján általában minden szempontból elmaradottnak tekinthetők az ország északi, északkeleti és délnyugati régiói. Az északkeleti régió esetében a centrumtól való távolságból, a periférikus helyzetből adódó lemaradást tovább erősíti az ország kelet-nyugati tengely mentén mutatkozó kettészakadtsága.

Nem csoda, ha a különböző régiók felekezeti iskolái között nagy eltérés mutatkozik abban, hogy milyen településtípusról és milyen családi kulturális háttérből származik az ott tanulók többsége. A városiak csak a fővárosi és a dél-dunántúli iskolákban dominálnak, a többi régióban a falusi gyerekek vannak túlsúlyban. (...)

Természetesen a települések urbanizáltságának, a városi szolgáltatások eloszlásának egyenlőtlenségei mellett a régiók képzettségi mutatóinak eltérése is érezteti hatását a tanulók összetételén. A különböző régiókban a felekezeti iskolások családi kulturális hátterének eltéréseiben a szakirodalomból ismert regionális sajátosságok köszönnek vissza, tehát a főváros diplomások terén mutatkozó előnye mellett a Dél-Alföldön az érettségizettek magasabb aránya, valamint a Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország alacsony iskolázottságú csoportjainak jelentős súlya (Forray-Kozma 1992). A felekezeti középiskolások társadalmi összetételének régiónkénti különbségei híven tükrözik a régiók társadalmának településtípusonkénti és iskolázottsági egyenlőtlenségeit. A felekezeti iskolák a iskolafelhasználóikat nem a társadalom nagy része fölötti elitből toborozzák, hanem a családok társadalmi hátterükkel belesimulnak az adott régió társadalmába.

### *A családok demográfiai adottságai*

A magyar társadalom vallásosság szerinti csoportjait az elmúlt évtizedekben igen markánsan tagoló demográfiai jellemzők a nem, az életkor (Tomka 1977) és az eltartott gyermekek száma (Szántó 1998). A felekezeti gimnáziumok tanulóinak családjában tapasztalható magas átlagos gyermekszám (2,36) olyan vonás, amit érdemes észrevenni, ugyanis a szülőkel nagyjából egykorú magyar népesség körében az egy nőre jutó leszármazottak átlagos aránya 1,9 (Kamarás 1995), s ez igen jelentős különbségnek számít. Alkalmas magyarázatnak tűnhetne, hogy a modern korban a vallásosság a marginalizálódott rétegek sajátossága (Luckman 1996), s a társadalom peremén élők körében magasabb a gyermekszám, azonban ebben a közegben a magas kvalifikált szülőkre is ez a demográfiai magatartás jellemző. A magas gyermekszám tulajdonítható a vallásosság konzekvenciális dimenziójának, a mindennapi életvezetésre gyakorolt egyik hatása lehet a gyermekvállalás el nem utasítása a többedik gyerek esetén sem. Részletesebb elemzéskor feltűnik, hogy a felekezeti középiskolásoknál nemcsak a vallásos családok átlagos gyermekszáma (2,67), hanem a nem vallásos (2,18) vagy heterogén vallásosságú (2,15) családok gyermekszáma is jóval a magyar átlag fölötti. A vallásosak kiugróan magas gyermekvállalására ez valóban meggyőző érv, sőt még a heterogén vallási klíma esetében is, tekintve, hogy itt szinte minden esetben az édesanya vallásos, s a gyermekvállalás főként az ő döntésén múlik. A nem vallásos családoknál elképzelhető, hogy –bár a



vallásosság empirikusan megragadható dimenzióiban nem bizonyultak vallásosnak – mindennapi életvezetésükben, egyes döntéseikben hasonlóan viselkednek.

A nagyobb gyermekvállalás megértésére az a megközelítés is alkalmazható, amely szerint több gyermek esetén a szülők figyelme erősen megosztottá válik, s ezért a szülők magasabb kulturális tőkéjük esetén is csak elaprózott figyelmet képesek szentelni a gyermekeiknek. Ez a kevesebb családon belüli társadalmi tőke a gyerek teljesítményére is negatívan hat (Coleman 1988). E logika szerint a többgyermekes családok körében ennek az elmaradt társadalmi tőkének a pótlására próbálják felhasználni a felekezeti iskolát. Ennek manifesztálódása a szülők és a gyerekek elvárásainak tárgyalásakor kerül szóba.

A gyermekszám és a vallásosság típusa között szoros összefüggés áll fenn. A vallásos családok körében kifejezetten felülreprezentáltak jelentkeznek a többgyerekesek. Megfigyelhető, hogy nagyobb a többgyermekesek aránya az intézményes vallásosságtól távolabb álló családokban is. S a mintában alapvetően elenyésző kisebbségben vannak a társadalomnak ebben a szülői kohorszában már növekvő arányú egygyermekesek, s még a magyar felnőttek kívánt gyermekszáma is alatta marad a felekezeti középiskolások családjában tapasztalható tényleges gyermekszám átlagának (Kamarás 1995).

A gyerekszám és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szoros, szignifikáns összefüggést mutat, de a feltevésével szemben a magas gyerekszám nem az alacsonyan iskolázott peremhelyzetűek körében jelentkezik, hanem épp ellenkezőleg: a felsőfokú végzettségű anyák és apák majd 40%-a három vagy több gyermeket nevel.

### ***Családi miliőtipusok a felekezeti iskolások körében***

A felekezeti gimnáziumokat igénybe vevő családok leginkább a középrétegekhez tartoznak, azonban ezzel még igen keveset állítottunk. Egyrészt azért, mert a legtöbb önkormányzati gimnáziumot is nagyjából így jellemezhetnénk, másrészt azért, mert a vertikális társadalmi kategóriák jelentéstartalma meglehetősen kiüresedett. Ennek oka az, hogy ezek nem alkalmasak a modern társadalom háromdimenziós egyenlőtlenségeinek megragadására. A vertikális és a horizontális egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt hely beazonosítása mellett az értékválasztásokra, az életmódra, az életstílusra, a szubkultúrára vonatkozó információk szükségesek ahhoz, hogy a cselekvés magyarázatát adják. Kolosi (2000) szerint éppen a társadalmi hierarchia középső szféráiban a legnagyobb az értékválasztások lehetősége, ellentétben a csoportnyomás hatására cselekvő elittel és a kényszerektől vezérelt szegénységgel. Emellett a társadalmi helyzetmeghatározást pontosabbá teszi, ha a társadalmi alakulatokat az emberek célkövető cselekvésének eredményeként fogjuk fel. A társadalom mikroszintjének meghatározó erejét húzza alá az is, hogy a társadalmi státuselérés folyamatában a hagyományosan nagy szerepűnek tartott tőkefajták – mint például a szülők által birtokolt kulturális tőke – mellett a környezet hatásait összefoglaló társadalmi tőke hatását lehet felismerni (Coleman 1988).

Az iskolázottság, a foglalkozás, a lakóhely és a vallásosság között felsejlő összefüggések feltárásakor kibontakozó, egyre összetettebb kép miatt családtípusok feltárása vált szükségessé. A többdimenziós klaszterelemzés elvégzésekor a vizsgált szempontok alapján hasonlóságuk révén összetartozó csoportok kitapintása volt a cél, hogy ezáltal még pontosabban leírható legyen az egyházi középiskolások családjainak társadalmi helyzete. Az elemzéskor felhasznált csoportosító változók a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és kulturális fogyasztása, az általuk birtokolt anyagi javak mennyisége szerinti relatív helyzete, a lakóhely településtípusa és a szülők személyes és közösségi vallásgyakorlata voltak. Az elemzés során a csoportok szociológiai szempontú értelmezhetőségének szem előtt tartása mellett hat nagyobb típus kristályosodott ki, amelyek az alábbiakban kerülnek bemutatásra. Elnevezésük kialakításakor a vallási vagy társadalmi stílus-típusok leírására kísérletet tevő irodalomra is támaszkodtunk (Fábián et al. 1998, Földvály-Rosta 1998. Szelényi 1992, Weber 1982).

### *Világias értelmiségi milió*

Ebből a milőből a felekezeti középiskolás tanulók közel egyötöde származik. A családi tulajdon átlagos összpontszáma relative itt a legmagasabb, s percepciójuk szerint anyagilag határozottan jobb a helyzetük, mint a rendszerváltáskor. Többségük tágas lakásban vagy családi házban lakik, majd a felüknek két vagy több autója, és közel egyharmaduknak nyaralója is van. E családok háromnegyedének van számítógép a birtokában, és felülreprezentált körökben a mobiltelefonnal rendelkezők aránya (60%-nak volt 1999-ben!). Az ide tartozó családok valamennyien városiak, felül vannak reprezentálva köztük a fővárosiak, s falun biztosan nem laknak.

A többségében diplomás édesapák között sok a műszaki, közgazdász, orvos, jogász, üzletember, pedagógus, az anyáknál ugyanezek a foglalkozások fordulnak elő, csak az arányok mások, a legnépesebb csoportot a pedagógusok alkotják. Politikai szerepvállalás nem jellemzi őket, kevés családban vannak civil közéleti szereplők, az egyházi közéletben pedig egyáltalán nem vesznek részt. Az anyáknak valamivel több, mint a negyede, az apák több, mint a fele vezető beosztásban dolgozik. Az otthoni kulturális miliőt jellemzi, hogy az édesanyák leginkább színvonalasabb lektúrt és szakirodalmat olvasnak, az apák olvasmányjaiban pedig a történelmi és politikai témájú regények dominálnak, emellett irodalmi és kulturális folyóiratokat is járatnak. Döntően kétfgyermekes családok.

A gyerekek többsége felekezeti hovatartozás szerint protestáns, főként református és több köztük a felekezeten kívüli. Felülreprezentáltak jelen körökben a protestáns iskolákba járók. Az ezekből a családokból kikerülő vallásilag heterogén iskolákba járnak, ahol a templomba járók, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és gyerekek kisebbségben vannak. Legtöbbjük véleménye szerint családjuk és iskolájuk értékrendje csupán egy-két ponton egyezik, amit a vallásgyakorlatukról alkotott kép is alátámaszt. Az ide tartozó családok döntően nem vallásos klímájúak, a gyerekek szüleiket a maguk módján vallásosnak vagy nem vallásosnak ítélik. Az anyák fele csak nagy ünnepeken jár templomba, az apák majd fele ritkán,

egyharmaduk soha. A személyes vallásgyakorlat és a szertartásokban való részvételen terén is visszafogottak. A szülők baráti köre nagyobbként nem vallásos emberekből áll, nem is kapcsolódnak semmilyen kisközösséghez, s a tanulók sem járnak vallásos ifjúsági körbe. A diákok barátai között kisebbségben vannak a vallásosak. Már a nagyszülők között is sok a vallását nem gyakorló. Bár mind a hat csoportban a gyermekeket csecsemőkorban megkereszteltetők alkotják az abszolút többséget, itt felülreprezentáltak azok a családok, akik a gyerekeiket a rendszerváltás környékén vagy a felekezeti iskolába jelentkezés előtt kereszteltették meg, és csak az idekerülés előtt kezdték el hittanra járatni őket. A kevésbé vallásos családi háttér ellenére az ebből a miliőből érkező gyerekek nemcsak az iskola által többé-kevésbé ellenőrzött vallásgyakorlatban (templomba járás) vesznek részt, hanem kétharmaduk rendszeresen imádkozik is.

E miliőhöz köthető szülőcsoport testesíti meg a mintában azt a - szakirodalom által leírt - magasan képzett típust (Tomka 1977), amely karrierje érdekében a szocializmus évtizedeiben félretette a családjában amúgy sem túl intenzív vallásosságot, de a rendszerváltás óta bizonyos mértékben újra közeledett ehhez, és a gyerekeik számára valamiért hasznosnak találják a felekezeti iskolát. Társadalmi, gazdasági státusuk előnyös, de nem tartoznak sem a pozicionális, sem a gazdasági elithez. A szabadidő eltöltés módja és a droggal kapcsolatos viszonylag nagy tapasztalat szerint a szülők nem tudnak elég figyelmet fordítani a felnövekvő generáció magatartásának kontrollálására. A szabadon hagyott, nagy mozgástérrel rendelkező gyerekek viszonylag nyitottak a vallásosságra. A fővárosi gimnáziumokban a hasonló státusú, de vallásos családok gyerekeivel járnak együtt, az alföldi református középiskolákban a vallásilag hasonló légkörű, de alacsonyabb státusú családokból érkező gyerekekkel.

### *Hitvalló értelmiségi miliő*

A megkérdezettek majd negyede érkezik ilyen környezetből. Anyagi státusukra nézve előnyös helyzetben vannak, de nem annyira, mint az előző típushoz tartozók. A fővárosban fordulnak elő a leggyakrabban és emellett más városokban is, különösen az észak-dunántúli iskolákban. Keveseknek van saját háza, a többség lakásban él, a legtöbben rendelkeznek kocsival, s egyharmaduknak egynél több is van. Majd egyharmaduk a lakása mellett nyaralót tart fenn. Számítógéppel a legtöbbször rendelkezik, de az átlagnál kevesebb családban van valakinek mobiltelefonja.

Az apák műszakiak, közgazdászok, orvosok pedagógusok, lelkészek, az anyák közel egyharmada pedagógus, emellett vannak orvosok, gyógyszerészek, bankszakmában dolgozók, és van néhány lelkész is. Az apák több, mint fele vezető beosztásban dolgozik. A szülők olvasmányaiiban a vallásos olvasmányok és a klasszikus szépirodalom dominál. Színvonalasabb folyóiratokat járatnak, gyermekeik a legkevesebb időt töltik otthon tévénézéssel, átlagosan 1,72 órát. Majdnem minden második családban előfordul civil közéleti szereplő, minden ötödikben több is, s a családok felében van laikus vagy hivatásos egyházi tisztségviselő.

E családok több, mint fele három vagy többgyerekes, ebben a típusban a legmagasabb a gyerekszám: átlagosan 2,72. Az átlagnál többen vannak köztük a katolikusok és a katolikus iskolába járók. Az ezekből a családokból kikerülők járnak a vallásilag leghomogénebb iskolákba, ahol a templomba járó valamint vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek a legsűrűbben fordulnak elő.

Ezt a típust jellemzi leginkább az egyöntetűen vallásos családi klíma: majd minden anya és apa rendszeres heti templomjáró, áldozó, úrvacsorázó és imádkozó. Az előző generáció vallásgyakorlatához képest itt is lényegében intenzívebbé válást tapasztalunk, bár a politikai körülmények generációs hatását figyelembe véve a nagyszülői generáció is aktívnak mondható. E típusban a családok több, mint felében előfordult, hogy valaki az elmúlt évtizedekben politikai vagy vallási okokból üldözést szenvedett el. A gyerekek a szülőket egyformán egyház tanítása szerint vallásosnak látják. A szülőket --akiknek barátai vallásosak-- aktív közösségi vallásgyakorlat jellemzi a heti templomi alkalmon felül is.

Jellemző erre a típusra, hogy a testvérek is vallásgyakorlók, és minden második családban vannak köztük egyházi iskolába járók, jártak. A tanulók maguk is szinte mindnyájan imádkoznak, kisebb koruktól járnak hittan órára, jelenleg vallásos ifjúsági körbe, és a baráti körük is döntően vallásos fiatalokból áll.

### ***Weberi vállalkozó-polgár milió***

A tanulók egytizede származik vállalkozó-polgár családból. Az életkörülményeikre jellemző, hogy nagyobb vidéki családi házakban vagy kisebb városi lakásokban laknak, csak minden negyedik családnak van több autója és nyaralója, számítógépe viszont kétharmaduknak. Noha anyagi javakkal való ellátottságuk nem marad el az előző csoporttól, nem érzékelik egyértelműen javulónak az anyagi helyzetüket, hiszen a befektetési stratégiájuk nem a jelenre, inkább a jövőre orientált.

Minden településtípuson megtalálhatók, kisebbik részük fővárosi, vagy egy dunántúli város lakója, nagyobbik pedig nyugat-magyarországi falvakban él. Az apák szakmunkások, vállalkozók vagy technikusok, az anyák szakmunkások, technikusok vagy a szolgáltatásban dolgoznak. Ebben a milióban gyakori, hogy az édesanyák a háztartásban dolgoznak vagy gyeseen vannak.

Meglepően erős teljes a közéleti aktivitásuk a felekezeti iskolások többségéhez képest: minden harmadik családban van valamilyen civil közéleti szereplő, de inkább a lokális politika színpadán mozognak. Kulturális fogyasztásuk egyik jellemzője, hogy főként vallásos és ismeretterjesztő műveket olvasnak, s emellett az anyák kedvelik a populáris női regényeket is.

A családok több, mint egyharmada három vagy többgyerekes, az átlagos gyerekszám magas (2,64). A gyerekek között az átlagnál jóval több a kollégista. Majd háromnegyedük katolikus iskolába jár, és katolikus felekezethez is tartozik. Az ezekből a családokból kikerülők vallásilag erősen homogén iskolákba járnak, ahol nagy a vallási szervezetbe erősen beágyazódott és a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és gyerekek sűrűsége. A család és az iskola értékrendjét ha-

sonlónak vagy teljesen megegyezőnek érzik, a családi klíma jellemzően vallásos, a szülők ezirányú magatartása homogén, és a gyerekek is egyformán egyházasan vallásosnak tudják szüleiket. Az anyák háromnegyede, az apák kétharmada heti rendszerességgel jár templomba. Az apák több, mint háromnegyede és majd minden anya részt vesz az egyházi szertartásokban, s még többen személyes vallásgyakorlattal is rendelkeznek, még többen is, mint a nagyszülői generációban. A szülők között a vallásos barátokkal rendelkezők vannak többségben, s közülük majd minden második a heti templomon kívül más közösségi alkalmakat is látogat. A testvérek --akiknek fele egyházi iskolába járt vagy jár-- szinte mindnyájan heti templomba járók. A tanulók maguk is kisebb koruktól részt vettek a hittan oktatásban és jelenleg is valamilyen vallásos ifjúsági kör tagjai. Jórészt vallásos gyerekekből áll a baráti körük.

### ***Passzív kultúrvallásos miliő***

Ebből a közegeből a tanulók egyötöde származik. Ezek a családok szerényebb anyagi státusúak, de majdnem minden családnak van valamilyen autója, felének számítógépe is. Minden második család falusi, a többi kisvárosi, s inkább a kelet-magyarországi, különösen a dél-alföldi régióban vannak a legjelentősebb arányban az iskolákban. Az átlagosnál nagyobb mértékben találunk a családokban inaktív apákat, akik rokkantnyugdíjasok vagy munkanélküliek. Az édesapák érettségizetlen és érettségizett szakmunkás végzettséggel jelentős részben önállóak, valószínűleg kényszervállalkozók, részben alkalmazottak. Az anyák szakképzett munkások, technikusok és beosztott szellemiek. A gyermekszám a mintaátlaghoz képest nagyon alacsony (2,13), itt van a legtöbb egygyermekes család. A szülők közül kevesen olvasnak, ha mégis megteszik, akkor az ismeretterjesztőtől a populáris regényekig mindenfélét fogyasztanak.

Minden felekezet iskolájában egyforma arányban vannak jelen. A családi vallási klíma vegyes, az anyák több, mint a fele rendszeres heti vagy havi templomba járó, az apák viszont kevésbé kötődnek közösséghez. Nagy a nemek közötti eltérés a vallásgyakorlatban: az anyák jórésze személyes vallásgyakorló és részt vesz a szertartásokban, az apák többsége inkább nem. A gyerekek az apjukat vallásilag bizonytalannak, az anyjukat --a maguk módján vallásostól a határozottan nem vallásosig-- mindenfélének látják. Az előző generációban is hasonló volt a nemek közötti eltérés a vallásgyakorlat terén. Kevés szülőnek van vallásos baráti köre, kisebb közösségi alkalmakra is csak minden ötödik családból járnak. Gyerekeiket kisebb kortól járatják hittanra, középiskolásként is minden második gyerek ifjúsági kör tagja. Felülreprezentáltak itt jelen a katolikus családok, viszont sokan közülük is más felekezet iskolájába járnak, tehát ezek olyan családok, akiknek nem volt döntő, hogy saját felekezet iskolájába járassák gyermeküket. Az ezekből a családokból kikerülők a vallásilag heterogén iskolákba járnak, ahol azonban a templomba járó szülők, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek még az átlagnál éppen valamivel többen fordulnak elő.

### *Talajt vesztett paraszt-munkás milió*

Ide a válaszadók bő egytizede sorolható. Közöttük az átlagosnál jóval többen panaszkodtak romló életkörülményekre. Ők a minta azon csoportja, akik anyagi javakkal a legszegényesebben vannak ellátva, nincs sem számítógépük, s csak valamivel több, mint felüknek van személyautója. Az apák jelentős része nem értelmiségi munkát végez, szakmunkások, technikusok, vállalkozók. Az anyák szakmunkások, segéd- vagy betanított munkások és sokan a háztartásban dolgoznak. Minden harmadik apa inaktív, mert rokkant, öregségi nyugdíjas vagy munkanélküli. Az anyák közül még kevesebb az aktív kereső, rokkantnyugdíjasok, a háztartásban dolgoznak vagy munkanélküliek, s sok családban mindkét szülő inaktív. Ezek a családok döntően falusiak, nagyon kevés kisvárosi van köztük, közepes méretű falusi családi házban élnek. A nyugat-magyarországi tanulók körében fordulnak elő sűrűbben, mindenekelőtt a dél-dunántúli régióban. Felül vannak reprezentálva köztük a kollégisták.

A kulturális miliót jól jellemzi, hogy e szülők között az inkább nem olvasók dominálnak, s az ő gyerekeik töltik otthon a legtöbb időt, átlagosan napi 2,86 órát a televízió előtt. Ezekben a családokban viszonylag kevesebb gyermeket nevelnek, a többség kettőt, egyötödük szegénységre, néhányuk a szülők alkoholizmusára is panaszkodik.

Mindegyik egyház iskoláiban megtalálhatók az ilyen milióból érkező tanulók, felekezetre nézve is vegyesek. Az ezekből a családokból kikerülők azokba az iskolákba járnak, ahol kisebbségben vannak a templomba járó, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek. A tanulók elég megosztottak abban, hogy a családjuk és az iskolájuk által képviselt értékrend megegyezik-e vagy sem. Ez a bizonytalanság abból fakadhat, hogy az otthoni vallási klíma is igen heterogén, amit a nők erősebb vallásossága és a férfiak vallástól való távolsága jellemez. Az anyák fele havi rendszerességgel (havonta egyszer), az apák többsége esetleg ritkán jár templomba, de ha eljutnak a templomba, akkor az apák fele, az anyák majd háromnegyede részt vesz a szertartásban, ami meglazult egyházközségi kapcsolatra vall (Gereben 1998). A személyes vallásgyakorlat lényegében inkább csak az anyáknál létezik. A szülők a nagyszülőkhöz képest jellegzetesen lefelé mobilak vallásilag. A gyerekek is jól érzékelik a szüleik vallásossága közti különbséget, az apjukat vallásilag bizonytalannak, az anyjukat egyházasnak vagy a maguk módján vallásosnak látják. A szülők többségének barátai között több a vallásos, mint a nem vallásos, de nem járnak össze a templomon kívül más kisközségi alkalomra. Csak az iskolába kerülés előtt kezdték el hittan oktatásra járni a gyerekeiket. A családok legfiatalabb generációjához tartozók vallásgyakorlatát a felekezeti iskola erőteljesen meghatározza, hiszen a tanulók háromnegyede rendszeresen imádkozik, kétharmada heti templomba járó, s a baráti köre is jórészt vallásos gyerekekből áll, míg testvéreik vallásgyakorlata szegényes.

### ***Proletarizálódott vallástalan miliő***

Ide sorolható a tanulók egyhatoda, a családok anyagi vonatkozásban a nehezen kapaszkodó alsó-közép státusú réteghez tartoznak, de majd a felének van számítógépe is, s csak a negyedüknek nincs személyautója. A tanulók benyomása szerint családjuk rosszabbul boldogul, mint régebben. Minden második ilyen miliőből érkező diák kisvárosi, a többiek falusiak vagy nagyobb városban laknak, a legjellemzőbben kelet-magyarországi iskolákban fordulnak elő, különösen sűrűn az észak-alföldi régióban. Az átlagosnál gyakoribb a magukat több okból is -- szegénység, szülők alkoholizmusa, rossz viszonya miatt-- hátrányos helyzetűnek tartó diákok előfordulása. Az apák nagy része szakmunkás, technikus vagy vállalkozó, az édesanyák zöme legfeljebb technikus. A családjukban a legritkábban fordulnak elő civil vagy egyházi közéleti szereplők. Kétharmaduk kétgyerekes, az átlagos gyermekszámuk (2,14) az alacsonyabbak közé tartozik. Az anyák nagy része nem olvas, s ha mégis, akkor populáris női regényeket, az apák esetleg krimit, a gyerekeik pedig a második leghosszabb időt töltik el tévézéssel, átlagosan napi 2,82 órát.

Az átlagnál több református család, s emellett sok felekezeten kívüli tartozik ebbe a csoportba. Az ilyen miliőből származó tanulók kétharmada protestáns iskolába jár. Ezek a családok a döntően nem vallásos kategóriába esnek, ritkán vagy egyáltalán nem járnak templomba a szülők. A gyerekek az apjukat nem vallásosnak, az anyjukat bizonytalannak vagy nem vallásosnak látják. Az teljesen passzív apák mellett az anyáknak is több, mint háromnegyede nem vesz részt a szertartásokban, s nem rendelkezik személyes vallásgyakorlattal. A nagyszülők nem templomba járók és a nagymamák egy részét kivéve nem is imádkoznak. A gyerekek több, mint egyharmada nem imádkozik ebben a csoportban, és a testvéreknek is csak kevesebb, mint a fele. Nagyon ritka a templomba járó testvér. Sem a gyerekek, sem a szülők baráti körében nem dominálnak a vallásosak, s lényegében senki nem jár kisebb közösségi alkalmakra. A szülők csak a rendszerváltás környékén vagy a jelentkezés után kereszteltették meg a gyerekeiket, s az iskolába kerülés előtt írták be hittan oktatásra őket, tehát ezeket a jelentkezőket annak biztos tudatában vette fel az iskola, hogy vallásos neveltetésben lényegében nem részesültek. Az ezekből a családokból kikerülők járnak a legkevésbé vallásos összetételű iskolákba, olyan iskolákba ahol a vallási közösségbe gyengén vagy nem integrált szülők gyerekei vannak többségben.

### ***A családi miliők és iskolaközösségek***

A felekezeti gimnazisták társadalmi háttérét illetően az alaposabb elemzés nyomán igen változatos kép bontakozott ki. A több szempontot figyelembe vevő típusalkotás eredményeképpen hat jelentősen eltérő családi miliő szerinti típus tapintható ki. Ennek alapján nemcsak az a feltételezés dőlt meg, hogy a felekezeti iskolák kizárólag az előnyös társadalmi háttérű, pedagógiai szempontból is problémamentes fiata-

lokat vonzzák, hanem arról is képet kaptunk, hogy a vallásosság és a kemény mutatók alapján leírható társadalmi státus között egyirányú összefüggés mutatható ki.

A milió felőli megközelítés pedig nemcsak a családok, hanem az iskolák légkörének fontosságára hívta fel a figyelmet. Ennek nyomán derült fény arra, hogy a diákok eredményességét a felekezeti iskolában az általánosan ismert, s a szülők magas státusa révén elérhető erőforrások mellett az iskolaközösség miliója, a vallásosság mentén szerveződő kapcsolathálókhöz kötődők gyakorisága képes hatékonyan befolyásolni.

## IRODALOM

- BLAU, PETER M. - DUNCAN, OTIS DUDLEY (1967): *A rétegződés folyamata*. In: Róbert P. ed. 1998. Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum 130-141.
- BUKODI ERZSÉBET - HARCSA ISTVÁN - REISZ LÁSZLÓ (1994): *Társadalmi tagozódás, mobilitás*. Társadalomstatistikai Közlemények. Budapest: KSH.
- KOLOSÍ TAMÁS (2000): *A terhes babapiskóta*. A rendszerváltás társadalomszerkezete. Budapest: Osiris
- COLEMAN, JAMES S. 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology S94. S95-120.
- DURKHEIM, EMILE (1978): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó
- FÁBIÁN ZOLTÁN - RÓBERT PÉTER - SZÍVÓS PÉTER (1998): *Anyagi-jóléti státuszsoportok társadalmi miliói*. In: Kolosi Tamás - Tóth István György - Vukovich György eds. Társadalmi Riport. Budapest: TÁRKI 72-91.
- FORRAY R. KATALIN - KOZMA TAMÁS (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai
- FÖLDVÁRI MÓNICA - ROSTA GERGELY (1998): *A modern vallásosság megközelítési lehetőségei*. Szociológiai Szemle 1. 127-138.
- GEREBEN FERENC (1997): *Vallomások a vallásról*. In: Máté-Tóth András - Jahn Mária eds. Studia religiosa. Szeged: Bába és Társa. 32-45.
- HAMILTON, MALCOLM B. (1998): *Vallás, ember, társadalom*. Budapest: AduPrint
- HEGEDŰS RITA (1997): *A vallásosság kérdése Magyarországon nemzetközi és magyar kutatások eredményeinek tükrében*. Szociológiai Szemle 4. 113-125.
- HRADIL, STEFAN (1995): *Régi fogalmak és új struktúrák. Milió-, szubkultúra- és életstílus kutatás a 80-as években*. In: Andorka - S. Hradil . - J.L. Peschar Társadalmi rétegződés. Budapest: Aula
- KAMARÁS FERENC (1995): *Európai Termékenységi és Családvizsgálat Magyarországon*. Demográfia 4. 309-339.
- KARÁDY VIKTOR (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945)*. Budapest: Replika Kör
- KOLOSÍ TAMÁS (1987): *Tagolt társadalom*. Budapest: Gondolat
- LUCKMANN, THOMAS (1996): *A láthatatlan vallás*. Magyar Lettre Internationale. 23. 4-7.
- RÉVAY EDIT (1997): *A megújuló egyház építőkövei*. In: Horányi Özséb ed. Az egyház mozgásteréről a mai Magyarországon. Budapest: Vigília 53-60.



- RÉVAY EDIT (1998) *Az oktatási rendszer pluralizálódása a társadalmi igények tükrében.* Kézirat
- SZÁNTÓ JÁNOS (1998): *Vallásosság egy szekularizált társadalomban.* Budapest: Új Mandátum
- SZELÉNYI IVÁN (1992): *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon.* Budapest: Akadémiai
- TOMKA MIKLÓS (1977): *A vallási önbesorolás és a társadalmi rétegződés.* Szociológia 4. 522–536.
- TOMKA MIKLÓS (1990): *Vallás és vallásosság.* In: Andorka Rudolf - Kolosi Tamás - Vukovich György eds. 1990 Társadalmi riport 1990. Budapest: Társi, 534-555.
- TOMKA MIKLÓS (1996b): *Vallás és vallásosság.* In Andorka Rudolf-Kolosi Tamás-Vukovich György eds. Társadalmi riport 1996. Budapest: Társi, 592–616.
- TOMKA MIKLÓS (1999a): *A magyar vallási helyzet öt dimenziója.* Magyar Tudomány, 5. 549–559.
- TOMKA MIKLÓS (1999b): *Vallási változások Európában (és ezen belül Magyarországon).* In: Kiss Gabriella ed. Vallás és multikulturalizmus. Debrecen: KLTE. Szociológia Tanszék 15-37.
- WEBER, MAX (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Budapest: Gondolat

## „...MINT BROSSTÚ A MÉLYKÉK LILIÁN...”

(ESETTANULMÁNY<sup>1</sup>)

„Amikor az emberek tudatára ébrednek, hogy a legmeghittebb min, kapcsolatokban is végtelen távolságok maradnak meg, csodálatos egymás mellett élés fejlődhet ki, ha sikerül megszeretniük a köztük lévő távolságot. ...”

(*R. M. Rilke*)

A fiatal lány az autogén tréning megtanulását tűzte ki célul, ehhez kérte egy napon a segítségemet. Örültem a felkérésnek. Felidéződött bennem egy közel harminc éve megfogalmazott kérdés: „Van-e határa az emberi természet alkalmazkodó-képességének vagy legalább türésének? Beletörődünk-e abba, hogy kérlelhetetlen nem emberi erők egyre gyorsuló tempót diktálva állandó robbanásra kényszerítenek, és sorsukat legalább részben irányító »személyiségből« gépalkatrészként »mozgatott dologgá« fokozzanak le bennünket?.” (TOYNBEE, 1971).

No és azóta? A XX. századvég embere egyre gyakrabban teszi ki magát feszült, idegesítő helyzeteknek, könnyen elfárad, gyakorta kimerül, testét, lelkét, értelmét olykor irreálisan megterheli. Ennek következtében e triász (test—lélek—értelem) közötti egyensúly szinte törvényszerűen megbomlik. Az így bekövetkező harmóniaválság az esetek döntő többségében konkrét tüneteket produkál. Aztán az egyensúly visszaállítására törekedve szinte reflexszerűen nyúl a megsebzett, elbizonytalanodott egyén a kemikáliákhoz, nyugtatókhoz, fájdalomcsillapítókhoz. A tünetek persze, látszólag, rövid időre csitulnak, elmúlnak, ám ha nem képes az ember az életmódján is változtatni, azok újra, esetleg intenzívebben jelentkeznek. Személyes élményeimből, tapasztalataimból fakadó meggyőződésem, hogy ez az ördögi kör megszakítható például az autogén tréning segítségével.

### *Esetbeszámoló*

A fiatal pályakezdő pedagógust nevezzük ezentúl Györgyinek. Arca csupa derű, tekintete nyílt, fekete haja dús, hosszú, időnként beszínezi gesztenyebarnára. Gyakran leengedve hordja, hajpánttal díszítve. A mesebeli Hófehérke jutott eszembe róla. Alakja vonzó, termete arányos, az a típus, aki ha szülés után nem vigyáz,

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Magyar Pszichológiai Szemle 2001. LVI. 3. 349-355.

könnyen elterebélyesedhet. Öltözéke harmonizál egyéniségével, inkább tinédzseres színes miniruhákat, szoknyákat, pólókat visel. Gesztusai harmonikusak, nem harsányak, humora, jókedve szárnyaló, egyszerűen átragad környezetére, társaságára. Önálló lakással rendelkezik, albérlője rendszerint van, tanítványokat is vállal, mindez a megélhetését is segíti. Szülei nem élnek, testvére más, de közeli településen lakik a családjával. Életének központja az iskola, tanítványai és a barátja. Úgy érzem, Györgyi nem egy a tucatból.

Beszélgetésünk közben a kölcsönös szimpátia szókapcsolat zenei csengését érzéseimben is felfedeztem. Önmagam számára is szokatlan volt, hogy már az első alkalommal jóleső, meleg barátsággal figyeltem e fiatal lány kedves, de mégis határozott, pergő szavait, mozdulatait. A tantestületben, ahol néhány éve dolgozik - kollégái döntően fiatalok - meglehetősen gyakori a fluktuáció. A szerződéses munkaviszonyban lévő tanárnőket, amint kiderül róluk, hogy gyermeket várnak, nem foglalkoztatják tovább szerződésük lejártá után. Györgyi itt jól érzi magát, imád tanítani, egyszerűen szereti a gyerekeket. Keményen megküzd azért, hogy elképzelései megvalósításában ne gátolják. Úgy érzi, kezd erőre kapni, nyíltszíni szakmai vitákat is felvállal már értekezleteken. Egyre inkább elfogadják, elismerik.

Megnyugtató érzés volt hallani, hallgatni őszinte, nyílt beszédét. Úgy éreztem, adni nem csak én tudok és fogok ebben az együttműködésben. Oldottá, felszabadulttá váltunk mindketten, s tagadhatatlanul a kellemes légkörnek köszönhetően az ilyenkor elengedhetetlen szakmai biztonságban is éreztem magam. Nemcsak magáról vallott őszintén Györgyi, de arról is, hogy a relaxációról - azon túlmenően, hogy „jókat” hallott róla - nincsenek megbízható ismeretei. Így figyelmesen hallgatta az előkészítő, bevezető gondolataimat az autogén tréningről. Nem kételkedett, nem riadt meg a feladatoktól, kíváncsibbá lett, várakozással tekintett a tanulás elé. Heti egyszeri találkozásban állapodtunk meg. Felhívtam a figyelmét a rendszeres otthoni gyakorlás és naplővezetés szerepére. Mosolyogva búcsúztunk el, mint ahogyan találkozásaink is így kezdődtek.

Györgyi rendszeresen gyakorolt, vezette a naplóját, örült az új élményeknek, felbukkanó képeit, érzéseit, gazdag gondolatvilágát bontogatta, értelmezte hol csodálkozva, hol racionálisan. Különösen színei érzékeltették érzelmvilágának sokszínűségét „mint brosstú a mélykék lilán” - írja egy helyütt. Minden jól ment, és mi szinte szárnyaltunk. Aztán váratlanul, mint akit készületlenül ér a napfogyatkozás, ezekkel a szavakkal jellemezte az aznapi tréning színeit: „...agyon-mosott fekete, rajta füstszínű árnyalat, kifejezetten csúnya, buta alakzatok, forma nélkül; ...csúszkáltak, mint mikor a sejt osztódik, kicsiből nagy lett és viszont; ...eszembe jutott a mélykék, de sehol sem volt...”. Nem csak nekem tűnt fel a szokatlan árnyalatváltozás. Fellapoztuk még egyszer az előző esti feljegyzéseit is, amelyben ez állt: „...összevissza színek, mindenfélék és semmilyenek...”.

Érdekelt, vajon fontos-e Györgyinek utánagondolnia e végül is feltűnő színélményfordulatnak. Kérdő tekintetemre várakozóan nézett vissza rám, úgy éreztem, további biztatásra vár, hogy megszólalhasson. Kérdésemre, hogy történt-e valami a napokban vele, illetve fog-e történni olyasmi, ami kizökkentheti a min-

dennapok megszokott ritmusából, csöndesen bólintott, és a távolba nézett. Hagytam a csendet, amely a maga tapintatával segíthet felnyitni egy olyan ajtót, amely mögé nézni Györgyi talán már régóta készül. Szavai most is határozottak voltak, de felfedeztem bennük nem is annyira a megrendülést, mint inkább az őszinte csodálkozást. „...nem gondoltam volna, hogy ennyire magamba láthatok, s engedek más(oka)t is magamba látni...”, s megfogalmazta a színek felszínreemelte problémáját. A napokban várja vissza rövidebb távollét után a barátját. Kapcsolatuk évek óta tart, s már nagyon szeretné rendezni. Vagy véglegesíteni, házasságot kötni, vagy befejezni és szakítani. Ebben a döntésében bizonytalan, vágyik meghallgatásra, még tanácsot is elfogadna. Ez a lélektani pillanat - Györgyi tanácskérése, segítségkérése - arra a döntésre készítetett, hogy az AT tanulási folyamatot terápiás, de még inkább segítő beszélgetéssé fejlesszük tovább.

Megbeszéltük, hogy az elkövetkezendő találkozásainkon (8-10 alkalomban átlapodtunk meg) a relaxáció további tanulása mellett párkapcsolati problémáinak feldolgozására, megbeszélésére koncentrálnunk. A következő alkalomra kértem, próbálja átgondolni, miért is pont most fogalmazódtak meg kétségei, mi motiválja igazán a döntést. Hogy Györgyi bizalommal fordult hozzám, némi önvizsgálatra készítetett, elsősorban segítő beszélgetéseink tervének körvonalazása miatt. E módszer mellett döntöttem (ti. segítő beszélgetés) abból a hipotézisből kiindulva, és elfogadva azt, hogy mindenkiben - így Györgyiben is - óriási lehetőségek rejlenek önmaguk megértésére, életmódjuk, viselkedésük konstruktív megváltoztatására. És bíztam magamban is, hogy mint segítő személy képes vagyok átélni és kommunikálni valódiságomat, gondosságomat, ítéletektől mentes megértésemet.

A kettőnk közt kialakult rokonszenv nem volt kétséges. Elfogadtam őt, szerettem benne nyíltságot, nyitottságot, fiatalos lendületét. Ezeken a tulajdonságain keresztül tulajdonképpen őt magát szerettem meg, mint kit is? A köztünk lévő különbség elveszítette jelentőségét. Őszintén reméltem, hogy sikerül átlendítenem holtpontháról, és segíthetem majdani döntését.

Következő találkozásunk Györgyi aktuális gondjainak, napi történéseinek megbeszélésével indult. Továbbképzésről jött, ami „óriási szellemi teher” - ahogy fogalmaz -, de örömmel vesz részt azon a szakmai programon. Egyik szenvedélye a tanítás, de csak sablonok nélkül! Ezért is talált ia oly könnyen egy új oktatási módszerre (viszonylag hamar meg is tanulta), így állandóan képzi is magát. Ebben a folyamatban kollégái között kicsit magányos farkas. A kontroll, a konzultációk igénye érthető, ezt sem könnyű megszerveznie. Barátja ezt mindig is megértette, tiszteli érte, s ha segíteni nem is tudja, semmiképpen nem gátolja. Így terelődött a szó a partnerére, élettársára. Igazából nem is tudja a megfelelő szót, ki is a nála jóval idősebb, elvált férfi az életében. Gondolatban ennek járt utána, mint aki elvesztett értékét keresi. Visszaidézte több évvel ezelőtti megismerkedésüket s azt a felhőtlen szerelmet, amelyet ő érzett a férfi iránt. Amelynek erejében Györgyi fantasztikusan bízott, s hitte, a köztük lévő életkor és egzisztenciális különbségek nem jelenthetnek akadályt. Még a férfi kamaszkorú lánya sem. Harcát ezért a szerelemért vívta, hiszen régóta egyedül élte életét.

Hogy kit és mit szerettem benne? - hangosan ismételte magának kérdésemet egy következő alkalommal. „Ő elfogadott olyannak, amilyen vagyok, tisztelte a munkámat. Én nagyon bíztam benne, adtam a véleményére, tiszteltem őt, felnéztem rá, fontos volt nekem, hogy létezik.”

- Vajon egy fiatal lány életében ki az a férfi, akiről ezeket tudja elmondani? - gondolkodtam én is hangosan. Tekintete jelezte, tudja mire gondolok, és így szólt:

- Most arra gondol, hogy az apámat kerestem, keresem benne, de ez nem így van." Nem ellenkeztem, nem vitatkoztam. Elfogadta, hogy legközelebb a családjáról, szüleiéről beszélgetünk.

Családi konstellációjának feltárulása fontos információkkal szolgált számomra. Társa iránti érzelmeit más megvilágításba helyezte, mintegy megerősítve korábbi feltevésemet. Szerettem volna, ha Györgyi is megpróbálja kívülről, távolabbról szemlélni önmagát. Családjáról rövid tömondatokban szólt: „Nem vártak, pontosabban nem akartak, amikor észrevettek, már nem fordulhattam vissza... világra jöttem kicsi súllyal, de időre... Sokat veszekedtek... Az első emlékképem, hogy anyám az ölében tart, sétál velem és énekel, hogy aludjak már el. Arra is emlékszem, hogy anygalkákról énekel, akik jönnek értem, hogy elaltassanak. Csodaszép dal volt, még nem voltam három éves... Nagyon magányos gyerek voltam. Szerettem iskolába járni, tanulni nem. Harmadik osztályban ültek le mellém, addig nem voltam sikeres. De ahelyett, hogy segítettek volna, elkönyveltek olyannak. Talán azért vagyok ma a „gyerekeimmel” elnézőbb. Ötödikes vagyok, délben később megyek haza. Véletlenül szembe jön velem anyu egyik barátnője: apu felakasztotta magát. Sokadik kísérlet volt. Most sikerült. Fájt. A testvérem gyorsan megházasodott. Anyuhoz jöttek a barátai szépen sorban, én pedig azt csinálom, amit akarok. ...atletizáltam, középiskolás voltam. Egy kiránduláson anyu rosszul lett.Ügyeletre viszik. Haza sem engedik. Megműtik. A testvérem jött el és mondta meg. Rákos és meg fog halni. Nem tudtam, hogy ez mit jelent. De láttam. Feldolgozhatatlan volt. Mostantól kezdve nagyon közel kerültünk egymáshoz. Szerettük egymást. Még abban az évben megbuktam. Munkát kerestem, újságos lettem. Korán kihordtam az újságot, 8-9-re már otthon voltam. Egész nap együtt voltunk. Láttam a szenvedést, néha huszonnégy órán keresztül. Mostam, takarítottam, bejártam a kórházba, esténként könyvet olvastam neki. És persze tanultam. Lelkileg volt elviselhetetlen! Közben szerelmes lettem, aztán a fiú visszament a régi kedveséhez. Ez már sok volt. ... Azon a télen beszedtem majdnem 100 szem gyógyszert. Anyu talált meg, nem mondtam le a tervemről a gyomormosás után sem, ezért elvittek az idegostályra. Aztán aláírtam, hogy többet soha, így kiengedtek. Néhány hónap múlva meghalt anyu. Tudtam, hogy be fog következni, mégis a legiszonyúbb dolog volt, ami az életemben történt. Iszonyúan magányos voltam. Később volt barátom, de a magány sohasem szűnt meg azóta. Sőt! Iszonyatos erővel vágyom család, gyerek után. Folyton és megszakítás nélkül.”

A mélyből feltörő vallomás - meg kell vallanom - megdöbbentett. Hosszú éveken át rakódtak ennek a fiatal életnek a vállára, lelkére olyan terhek, amelyek súlya alatt csoda hogy egyszer roppant össze. Már nem egyszerűen szerettem őt, hanem tiszteltem is, csodáltam erejét. Hiszen életigenlése, ebből táplálkozó derűje, humora

szinte érezhetően sugárzott róla. Úgy éreztem, a gondolataimban olvas. Kedves mosolyával higgadtan nézett rám „Az apám alkoholistá volt, mindent átéltem, amit egy részeges apa családjában átélhet egy gyerek. Lehet, hogy mégis egy apát láttam vagy kerestem a barátomban?” Én hagytam beszélni, de több szót akkor nem ejtett sem az apjáról, sem másról. Az elzárt zsilipet nem volt célom minden áron fessegetni. Tiszteletben tartottam azokat a határokat, amelyeket Györgyi bizalommal engedett megközelíteni.

A relaxációban közben tovább léptünk, jól haladtunk. Ez bizonyára segítette őt, biztosította, adta erejét ahhoz, hogy önmagával, helyzetével való szembesülését folytassa. Így lett teljessé előttem is az a kép, amely élete utóbbi éveinek színeit, örömeit, kínjait mutathatta.

A főiskolát munkája mellett végezte el, majd dolgozni kezdett egy iskolában. Ekkortájt ismerkedett meg jelenlegi barátjával, és szerette meg őt. A benne fellángoló és évekig tartó szerelem azután fájdalmas próbatétellé lett. Különösen a kamaszlány. Aztán szépen, lassan csitult a szerelem. „De hogy nem korábban?” - kérdezte Györgyi önmagát. Felidézte egyik sokat visszatérő, nyomasztó álmát. „...megszületett a kisbabám, még csak pár hetes. Akkor bejön a nagylány, én félek, hátra húzódik egészen a falig. Ő felveszi a kisbabát, akinek még nincs tartása, hátra bukik a feje. Eltörik a gerince, kiesik a kezéből..., itt rendszerint felriadok.” Ez az álom többnyire abban az időben kísértette, amikor összeköltöztek, de Györgyi nem érezte igazán otthon magát. Nem tudott megfelelni, valójában semmi sem volt tökéletes, elfogadható, amit csinált, és jöttek a visszatérő, rossz álmok. Ezeket az érzéseket mind magában hordozta, és fantasztikusan bízott a szerelmében, vakon szerette a férfit. Kétségkívül viszonzásra is talált ez az odaadás, hisz egyszer gyűrűt is kapott, bár esküvőről, gyermekvállalásról csak a jövőben eshet szó. Nagyon is érthető volt, hogy Györgyi döntése most érlelődik, s barátja visszatérte bolygatta meg színei harmóniáját. Értelmet nyert Györgyi ismétlődő célformulája is mind az ő otthoni, mind a velem végzett relaxációi alatt: „...én jó vagyok, jó anya leszek, harmonikus és színes az életem...”

A relaxáció elsajátítása után, az utolsó találkozásunkkor Györgyi így fogalmazott: „...nagyon örülök a relaxnak, a társkapcsolatom átgondolására is készítetett, ....nem azért, hogy ebben a helyzetben megfeleljek, nekem volt, jó, én akartam, szükségem is volt rá, hogy rendezem magam körül az érzéseimet, a céljaimat, önmagamat...”

Nem mondatott még ugyan ki, de bizonyosra vehető, hogy Györgyi hamarosan tud és fog dönteni a kapcsolatáról. Ő fog dönteni.

### ***Tanulságok, következtetések***

Találkozásunk, közös munkánk célja Györgyivel az autogén tréning alapvető ismereteinek tanulása, elsajátítása volt. Éppen ezért szükségesnek vélem elsősorban azokat a tapasztalatokat számba venni, amelyeket e folyamat során figyelhettem meg, gyűjthettem össze. Az a tény, hogy mindezek közben találkozásaink más irányba is terelődtek (az énerősítést támogató segítő beszélgetés felé), elővételezi az

e téren is fellelhető tanulságokat. Györgyi mind kognitív, mind affektív pozitív motivációja vitathatatlanul megkönnyítette e közös tanulási folyamat beindítását, és következetes, végül is eredményes vezetését. Belső ellenállásával egyáltalán nem találkoztam, nem érzékeltem, még ha ez előfordult is volna — gondolok az otthoni gyakorlás rendszerességére, esetleges kihagyásokra.

Általános és örömteli tapasztalatunk volt például a könnyű lazulása, és hasonlóképpen nehezedése is. Ennek alátámasztásaként az első otthoni feljegyzések egyike: „...semmit sem érzek, jó, igazán jó ellazulni...”. Es szinte következetesen ismétlődnek a hasonló bejegyzések: „...koncentrálok, figyelek, jól megy az ellazulás ..”, később: „...ahogy leültem, azonnal ellazulok, élvezem, semmit sem mondok magamnak, csak élvezem az ellazulást...”. Ugyanezt tapasztaltam az együtt végzett gyakorlatok elemzése kapcsán is. Lényegesnek tartom ezért kiemelni a legelső alkalommal megélt élményét is: „...laza voltam, pedig általában görcsös vagyok, mindent erőből akarok csinálni...”. Ezekről a megfigyelésekről azért szóltam részletesebben, mert ez a következetesen ismétlődő élmény ébresztette rá később arra, hogy a kezdetektől kínzó menesztes görcseit a jövőben ne gyógyszerekkel és melegítőpárnával enyhítse csupán, hanem tudatosan és bátran alkalmazza a relaxáció „gyógyító erejét” is. Egy másik figyelemre méltó észrevételünk volt a visszahíváskor tapasztalható, olykor azonnali szemkinyitás.

A szemmel kapcsolatos asszociációk gyűjtését is beiktattuk programunkba. Így „szembesült” Györgyi azzal, hogy nem odázhatja tovább szemének alapos kivizsgálását sem. Bár ő maga is tapasztalta, hogy érezhetően romlik a szeme, de szakorvosi ellenőrzését, kontrollját egyre halogatta. Bízom abban, hogy nem pusztán ígérete, de szilárd elhatározásává lett egy komoly szemészeti vizsgálat.

Találkozásaink másik szintje a segítő beszélgetés volt. Rendhagyó elemeként említhető meg az, hogy az erre vonatkozó döntésünk, célmeghatározásunk egy relaxációs tanulási folyamatból bontakozott: ki. Másrészről elkerülhetetlen volt e módszer (ti. segítő beszélgetés) működtetése mellett bizonyos mély lélektani mozzanatok beiktatása, vállalása is. Ezt a szinte magától alakuló módszerkombinációt, eklekticizmust ebben a helyzetben felelősséggel, tudatossággal vállaltam, ugyanakkor intuícióimat sem tagadhatom meg.

Ameddig Györgyi eljutott — korántsem túlértékelve a rogersi szempontok érvényesülésének fontosságát —, így utólag elsősorban ennek a módszernek tulajdonítom, ami szinte magától működött. Meggyőződésem, hogy hallgatásaim, meghallgatásaim, bátorító, megerősítő reagálásaim járulhattak hozzá a mélyebb, alapvetőbb érzései feltárásához. Ő maga is pontosabban követte belső élményeinek áramlását. Nyomon követhető volt, amint saját élményeivel jobban egybevágo énje alakult, változott, fejlődött. Megérezte szabadságát, hogy kívülről is azt a személyt éli át, ami bensőleg is ő maga.

A relaxációs program befejeződésével elbúcsúztunk egymástól. Amire vállalkoztunk, úgy vélem, sikeresen befejeztük, Györgyi a segítségével elsajátította az autogén tréninget. Így olyan módszer birtokába jutott, amellyel képes lesz tűrőképességének fokozására, akaraterejének erősítésére, önismerete, önkontrollja fejlesztésére.

IRODALOM

- BAGDY E., KORONKAY B. (1988): *Relaxációs módszerek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- BAGDY E., PRESSING L., SZŐNYI M. (1984): *A relaxáció gyakorlata és a komplex pszichoterápiás ellátás*. Kézirat. Budapest
- BAGDY E., SZŐNYI M. (1991): *A pszichoterápiás relaxáció első európai kongresszusának előadásai*. OTK KFT, Budapest
- BUDA B. (1980): *Az empátia, a beleélés lélektana*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- ROGERS, C. R. (1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Kézirat. Szeged
- TOYNBEE, A. I. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- TRINGLER, L. (1991): *A gyógyító beszélgetés*. Kiadja a Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest



# NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET

**A JÓ JÁTÉKRÓL ALKOTOTT ELKÉPZELÉSEK  
A 19. SZÁZAD VÉGI, 20. SZÁZAD ELEJI MAGYARORSZÁGON<sup>1</sup>**

*A sajtó szerepvállalása*

A gyermekjátékok iránti érdeklődés megnyilvánulásai a 19. század 70-80-as éveitől kezdődően két területen figyelhetők meg. Az egyik területet a szélesebb nyilvánosság szintjén, az országos sajtó színvonalas kulturális rovatainak figyelemfelkeltő, némi-képp a kuriózumok iránti igényeket kielégítő tudósításai jelentették. Ezek elsősorban a játékszerek, s főként – nyilvánvalóan forrásaik miatt – a francia játékszerek, történetével foglalkoztak. A másik terület a szorosabban vett pedagógiai szakirodalom, amely a szakmai lapokon kívül a szélesebb olvasóközönséget elérő kiadványokban, lapokban, könyvekben is hangot kapott, s elsősorban a játék frissen fel- és főleg elismert nevelő szerepével, a jó játékokról alkotott elképzelésekkel, és a korabeli játékkínálat alapos és éles bírálatával igyekezett hatást gyakorolni a közvéleményre és a pedagógus társadalomra.

Ennek az érdeklődésnek gyökerei az esztétikának a játék és művészet rokonságát elemző irányzatában, a századvég gyermekképének változásaiban, a sajátosan gyermeki világ és tevékenységek felismerése nyomán a neveléssel foglalkozó pedagógusok, és a születőben lévő új tudományág, a pszichológia játékfelfogásában találhatók meg.

Mivel Magyarországon, talán néhány éves késéssel, de a 19. század utolsó évtizedeire tehető a polgárság kialakulásával együttjáró gyermekközpontú család megjelenése, ez az időszak a gyermekjátékok iránti igény hatalmas növekedésével is egybeesik. Bár az ipar nem volt képes lépést tartani ennek az igénynek a megjelenésével (vö. a játékkészítő iskolákkal és a játékgyárral foglalkozó fejezeteket), a kereskedelem játékkínálata, elsősorban a külföldi források révén, ugrásszerűen megnő. Ezt mutatja a játékboltok számának növekedése, a játék hirdetések megjelenése a sajtóban, stb. A pedagógusok és az értelmiség némileg meghökkenve állt ez előtt az itthon korábban sosem látott méretű és sokszínű kínálat előtt, s bár számos esetben örömmel üdvözölte azt, sokkal többször élesen bírálta a játékszerek funkciótlanágát, luxusjellegét, a gyermekek frissen felismert alkotókedvének, a fejlesztés szempontjainak figyelmen kívül hagyását kérve számon rajtuk.

A kor legolvasottabb hetilapja, a *Vasárnapi Újság* már az 1870-es évek elején több játéktémájú cikkel szórakoztatta olvasóit. E cikkek minden valószínűség szerint a nemzetközi sajtóban jól tájékozott újságírók megfigyeléseire épültek, akik felismer-

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In: A gyermekjáték a 19-20. század fordulóján. Pont Kiadó, Budapest, 2003. 28-51.

ték, e témakör külföldön mennyire előtérbe került. A polgárság megerősödésével és a család, a gyermek fontosságának felismerésével a sajátos gyermeki világ eszköztára is kialakult. E gyermeki világ par excellence jellemzője a játékszer lett. A játékszerrel foglalkozó cikkek legnagyobb része, s ez éppen ennek az átalakulásnak egy újabb vetületére mutat rá, karácsony környékén jelent meg, hiszen ebben az időszakban vált az ünnep egyik domináns elemévé a gyermekek megajándékozása. A játékszerek ünnepi ajándékká válása már az 1870-es évek elejétől Magyarországon is megragadható, s a 20. század első évtizedének végére a karácsony egyértelműen „gyermekünnep” lett. Gyermekek ekkortól játékot kellett ajándékozni, mert: „*Az ünnepi ajándék nem használati tárgy, de semmi esetre sem olyan, amit kötelesség szerint is az ajándékozónak kellett volna megvásárolni; hanem vagy a fényűzés, vagy a gyönyörködés, szórakozás eszköze: gyermeknél nyilvánvalóan a játék.*” - írja Kaffka Margit 1910-ben.<sup>2</sup>

A népszerű *Vasárnapi Újság* folyamatosan visszatér ehhez a témához. A hazai ipar és kereskedelem e téren különösen erős lemaradásának problémájára éppúgy felhívták cikkei a figyelmet, mint arra, mennyire fontosak voltak mindig is a játékszerek a gyermekek életében. Foglalkoztak a játékszerek kultúrtörténeti jelentőségével, játék és művészet kapcsolatával, pedagógiai szerepükkel is. A történeti áttekintések, *A játékszerek Franciaországban című*<sup>3</sup> valamint Könyves Tóth Kálmán: *A játékok történetéhez*<sup>4</sup> című cikke már 1871-ben karácsony környékén jelentek meg. Az előbbi, az esztétika és a kultúrtörténeti megközelítésmód szemszögéből emeli ki a játékszerek jelentőségét: „*A gyermekek játékában olykor-olykor mély értelem rejlik*” - állapítja meg az első cikk szerzője egy francia könyv kapcsán.

E néhány adat is ugyancsak szembetűnőleg bizonyít a mellett, hogy a „*gyermekek játéka mindig az illető kor nézeteinek és erkölcsének hű képet mutató tüköre.*” Könyves Tóth, főként a babákról szólva, megállapítja: „*A játék művészete naponként halad. Csak menjetek most karácsony ünnepét megelőzőleg egy játékos boltba... A művészet még a játékot is komolyan veszi, s nem tart játéknak semmit sem, hol alkotó erejét mutathatja ki.*” György Aladár, ugyanitt 1874-ben, egy általa talált 1628-as gyermekjátékokat bemutató metszet kapcsán a korábbi cikkekre hivatkozva két elvet határoz meg: „*az egyik az, hogy a játékok évszázadokon keresztül ugyanazok maradtak, s a másik, hogy koronként a nevezetes történelmi vagy társadalmi változásokat a gyermekek kisdéd játékaiban utánozni, mintegy újból előtűntetni igyekeztek.*”<sup>5</sup>

Különösen érdekes játéktémájú cikk ugyanebben az évben a pedagógus Szilágyi Istváné, aki – a játéktörténeti kutatások egyik fő forrástípusának, a tiltó listáknak egy

<sup>2</sup> Kaffka Margit: Jézuskavásár. *Renaissance*, 1910. XII/ 25. 721.; Vecsei Sándor: A játék. *Néptanítók Lapja*, 1871. 1930.; valamint vö. Weber-Kellermann, Ingeborg: Das Weihnachtsfest. Eine Kultur- und Sozialgeschichte der Weihnachtszeit. Luzern, 1978.

<sup>3</sup> A játékszerek Franciaországban. *Vasárnapi Újság*, 1871. 615.

<sup>4</sup> Könyves Tóth Kálmán: A játékok történetéhez. *Vasárnapi Újság*, 1871. 643.

<sup>5</sup> György Aladár: A játékokról. *Vasárnapi Újság*, 1874. 7-8.

1802-es magyarországi példányát mutatta be.<sup>6</sup> Francia játékszer történeti kiállításról számol be a lap 1901-ben is.<sup>7</sup>

A játékszerek körül fellángoló - a nevelés mellett az ipar területét is érintő sajtó-kampány része (vö. a játékkészítő iskolák és a játékgyár történetével foglalkozó fejezeteket) a magyar ipar és kereskedelem elé példaként állított német játékgyártást, a sonnebergi babagyárat bemutató rövid ismertetés 1877-ben, vagy a játékbabák ipari gyártásának folyamatáról szóló cikk 1903-ban.<sup>8</sup>

A *Vasárnapi Újság* legerjedelmesebb, s a korabeli pszichológiai, esztétikai elméleteket összefoglaló játék témájú cikke 1904-ben jelent meg. Bizonyára nem véletlenül ekkor, a téma előtérbe kerülését az ekkor meghirdetett iparművészeti játékpályázat indokolhatta. Itt, az elméleti bevezető után, a konkrét játékszerekkel szemben támasztott elvárások is megjelennek, s hangot kap a kereskedők diktálta igényekkel szemben a gyermek maga készítette egyszerű játékszereinek dicsérete is. A cikk a széles olvasótábor számára így foglalja össze a korabeli pedagógiai-pszichológiai nézeteket: „*igazuk van a paedagógusoknak, akik többre becsülik az egyszerű, kezdetleges játékszert a nagyon komplikáltnál.*”<sup>9</sup> A szerző ugyanakkor elismeri, a nagyobb gyermek számára fontos, hogy a játékszer „hasonlítson”. Különösen érvényes ez a babára, melynek természetűségét alapvető fontosságúnak látja. Írásának végkicsengése a korabeli játék-kínálat bírálata, amivel előkészíti a talajt az esztétikai, nemzeti és gazdasági szempontok figyelembevételével tervezendő pályázati játékoknak.

A másik jelentős korabeli lap, az *Új Idők* is már igen korán részt vállal a gyermekjátékok fontosságának elismertetéséért vívott küzdelemben. A századvégen elsősorban a sport illetve testedző játékok, a gyermekek művészete, valamint a gyermekszoba témaköre jelenik meg a lapban, s foglal magába a játékszerekkel kapcsolatos gondolatokat is.<sup>10</sup> Két jelentős, a gyermekszobával foglalkozó cikket is közöl, 1900-ban<sup>11</sup> és 1911-ben Nádai Pál tollából, aki *Könyv a gyermekről* című könyvének első fejezetét publikálta itt.<sup>12</sup>

A játéktémának fontos területe, és mindkét lap folyamatosan teret is szán ennek, a különböző kiállításokról szóló beszámolóké. Játékszer szempontból a pedagógiai és iparpártoló mozgalmak egyik fő fórumát jelentették e kiállítások, melyek célja részben a Fröbel nyomán kialakuló, új típusú, „foglalkoztató” játékszerek bemutatása, részben az iparpártoló törekvésekben kiemelten kezelt hazai játékszergyártás segítése volt. E két cél kapott támogatást e beszámolókból a sajtó részéről is.

A kiállítások kezdetben, a 19. sz. második felében, az óvodai mozgalom keretében szerveződtek. Első, s éppen emiatt különösen jelentős volt a pedagógiai törekvések és az ipar egymásra találása szempontjából a nagykanizsai Kisdiednevelő Egyesület or-

<sup>6</sup> Szilágyi István: A gyermekjátékok ügyében. *Vasárnapi Újság*, 1874. 41.

<sup>7</sup> Királyok játéakai. Az Hotel Soubise játékkiállítása. *Vasárnapi Újság*, 1901. 138-139.

<sup>8</sup> *Vasárnapi Újság*, 1877. 28., illetve 1903. 61.

<sup>9</sup> A gyermekjáték és a gyermekjátékszerek. *Vasárnapi Újság*, 1904. 895-96.

<sup>10</sup> Ifjúsági játékaink. *Új Idők*, 1898. I. 156.; A gyermekek művészete. *Új Idők*, 1898. II. 94.

<sup>11</sup> A gyermekszoba. *Új Idők*, 1900. I. 55-56.

<sup>12</sup> Nádai Pál: A gyermekszoba. *Új Idők*, 1911. I. 102. vö. Nádai P.: *Könyv a gyermekről*. Franklin, Bp. 1911.

szágos gyermekjáték kiállítása 1886-ban, melynek felhívása a gyermekjáték-tárgyak hazai készítőihez szólt, s igen sikeresnek bizonyult.<sup>13</sup> Mivel azonban a kisdnednevelési kiállítások az óvodamozgalomhoz kapcsolódtak, mint 1888-ban a *Vasárnapi Újság* megjegyzi, ezek célja „nem a gyermekek, inkább a gyermeknevelésre vonatkozó tárgyak bemutatása” volt. De ezek közé tartoztak, immár természetes módon, a „célírányos játékszerek” is.<sup>14</sup>

A kiállítások másik típusa a nemzetközi kiállítási törekvésekhez kapcsolódva jött létre. A 19. század végén egyre nagyobb számban rendezett nagy reprezentatív kiállításokon világszerte ún. pedagógiai szakosztályokat rendeztek be. Az 1873-as bécsi világkiállítás „*Kleinkinder Pavillon*”-ja nyomán 1896-os Ezredéves kiállításon is volt „*gyermekpavillon*”, ahol a pedagógia és az ipar együttes fellépésével játékszerek is szép számban szerepeltek.<sup>15</sup>

A játékszerek az iparpártoló mozgalom keretében rendezett különböző ipari kiállításokon is helyet kaptak, s a sajtó részletesen be is számolt róluk. (Erről bővebben az iskolákkal és a gyárakkal foglalkozó részben szólunk.) S témánk szempontjából fontosak voltak még a különböző egyleti, gyermekvédelmi valamint az iparművészeti kiállítások. Ezek száma a századforduló táján rendkívül megnőtt, és ismertetésükre a sajtó, ha csak pár mondatban is, mindig vállalkozott.

### *A pedagógusok szakmai állásfoglalása*

Az, hogy ezeken a fórumokon illetve az egyre szaporodó és szakosodó játékszerboltokban milyen játékok jelentek meg, és hogy ezeket hogyan értékelték, nemcsak a korszerűen gondolkodó sajtómunkások, hanem, a játéktevékenység elméleti kérdéseinek kibontása mellett, a pedagógia és a gyermektanulmányozás szakemberei számára is fontos kérdés volt.

Szemere Samu, aki a játék elméletével is behatóan foglalkozott, s összefoglalta az esztétikai játékelmélet különböző irányzatait,<sup>16</sup> *A gyermekjáték fejlődéstani és neveléstani alapon* című tanulmányában, 1907-ben, pedagógiai és esztétikai alapon határozza meg a jó játék kritériumait.<sup>17</sup> Az ő megfogalmazása lényegében a kornak erről alkotott elképzeléseit foglalja össze: „Azok a játékszerek az élvezetesekek és hasznosak, melyek előmozdítják a gyermekek spontán tevékenységét, vagyis azok, melyek leginkább táplálják leleményét” – állapítja meg a pedagógiai és pszichológiai funkciókat.<sup>18</sup>

A játékszerek konkrét megformáltságával, megjelenésével foglalkozva megállapítja: „Legjobb tehát az a játékszer, amely egyszerű, kivitelében nem pontosan részlete-

<sup>13</sup> *Vasárnapi Újság*, 1886. 24. valamint Dr Kotnyek I.: A játék szerepe Zala megye óvodáiban a 19. század második felében. in: Vesszőparipáink, a Kiss Áron MJT. Közlönye, 2. 102-111.

<sup>14</sup> *Vasárnapi Újság*, 1888. 838-9.

<sup>15</sup> Vö. a *Kiállítási Értesítő* beszámolóit.

<sup>16</sup> Szemere Samu: Az aesthetikai játékelmélet. Bp. 1904.

<sup>17</sup> Szemere Samu: A gyermekjáték fejlődéstani és neveléstani alapon. *Magyar Paedagógia*, 1907. 129-141.

<sup>18</sup> Szemere 1907. 138.

*zõ, sokat rábíz a gyermek képzeletére, inkább csak jelzi a tárgyat, semmint világosan ábrázolná, az, ami nem is éppen egyet jelent, hanem amelyből a gyermek képzelete mindenfélét tud csinálni. Ami olyan, hogy nem izgatja a gyermek képzeletét, az nem érdekli, azzal nem tud játszani.*<sup>19</sup> Külön kiemeli, hogy az esztétikai szempontot nem szabad figyelmen kívül hagyni a játék kiválasztásánál, mert nagyon fontosak a fogékony lélek első benyomásai.<sup>20</sup> A játékszerekkel kapcsolatos elvárásait egy négy pontból álló követelményrendszerben foglalja össze:

1. a gyerek játsszék sokat
2. játékszere legyen egyszerű
3. ne legyen sok egyszerre
4. ne veszélyeztesse esztétikai érzékét.

Az ebben a korszakban rendkívül megnőtt játékkínálat nyomán már nálunk is érzékelhető annak egyik legkárosabbnak ítélt hatása. Ez tükröződik ebben a szempontrendszerben, s a nevelők egyik legfontosabb értelme, hogy a sok játék káros, mert *„amellett, hogy elkényeztetjük, elkapatjuk a gyermeket... a felhalmozott játékszerek legtöbb esetben elvesztik a gyermek előtt kedvességüket.”*<sup>21</sup>

A gyermeki játék iránti érdeklődés legerősebb mozgató rugója a Fröbel-féle gyermekkert gondolat és annak mozgalom-szerű elterjedése volt. Fröbelnél mind maga a játéktevékenység, mint a játékszerek, a játék-eszközök a nevelési célt szolgáló taneszközök voltak, melyek meglévő játékokra épülve, azok fejlesztő lehetőségeit hangsúlyosabbá téve kaptak helyet a programban.

Magyarországon Szabó Endre, a kolozsvári Fröbel intézet igazgatója volt Fröbel tanainak legelkötelezettebb terjesztője. Már 1873-ban *A gyermekkert* című munkájában utal játék fontosságára, s hogy azzal már az antik szerzők is tisztában voltak.<sup>22</sup> 1874-ben a Fröbel-módszerhez kapcsolódó neveléstani vezérfonalban, tanári kézikönyvben, a játékok szerepéről bővebben is ír.<sup>23</sup> A Fröbel-módszer játékfelfogásának kiindulópontja, hogy a játék a gyermek fő tevékenysége, ez a gyermek munkája, ezen keresztül tanul, éli ki alapvető igényeit, mozgás és cselekvésvágyát. A gyermekkeretekben folyó pedagógiai munkához speciális játékeszközök gyűjteményét állította össze. Szabó Endre ezeken a játékokon kívül – mivel családi használatra is szánta könyvét – egyéb, a kereskedelembe kapható játékszereket is elemez a módszer szempontjai alapján. Szinte elsőként fogalmazza meg Magyarországon a korabeli ipar által gyártott játékok pedagógiai, neveléstani kritikáját is: *„A játékeszközök árulása ma már igen jelentékeny üzleti ágat képez, azonban a játékszer kereskedésekben több az olyan játékeszköz, mely nevelési szempontból kárhóztatandó, mint az, amely nevelési beccsel bír. Elvetendőek azok a játékeszközök, melyek a fényűzés megkedvelésére*

<sup>19</sup> Szemere 1907. 137.

<sup>20</sup> Vö. im. 138.

<sup>21</sup> Szemere 1907. 139.; Vecsei S.: *A játék. Néptanítók Lapja*, 1871. 1930.

<sup>22</sup> Szabó Endre: *A gyermekkert*. Kolozsvár, 1873. 12.

<sup>23</sup> Szabó Endre: Neveléstani vezérfonal a kis gyermekek részére Fröbel Frigyes elvei nyomán a szülők, kisdedek nevelői, kisdédóvó és gyermekkertésznő képezdék számára. Kolozsvár, 1874.

*vezetnek, melyek a korai tanítás eszközei. (például az un. olvasó játék, földrajz-játék, stb.) melyek könnyen elronthatók, melyek a gyermeket valami kiszabott cselekvés utánzására készítik, s a melyek nem alkalmasak azon célra, hogy egyszerre több gyermek játsszék velük. (az óvodapedagógia sajátos szempontja TszJ.)*

*Ellenben becsesek azon játék eszközök, melyek egyszerűek (például a labda), az öntevékenység eszközeiül szolgálnak (például építési játék), azok, melyek mint szemléleti eszközök a gyermek ismereteinek bővítésére szolgálnak (például állatok, növények utánzatai.), s a melyekkel egy időben több gyermek foglalkozhatik.”<sup>24</sup>*

Külön kiemeli a luxusjátékszerek pedagógiailag káros hatását – ezeket minden bíráló a maga szempontrendszer szerint ítéli el –, Szabó Endre szerint ezekért a szülő nemcsak pénzt dob ki, hanem „megvesztegeti gyermeke jellemét”.

### ***A gyűjtőmunka szerepe***

A korabeli játékszemlélet – még többször is felidézendő – alaptétele, a játék egyszerűsége iránti igény, jó alapot talált a 19. század végén meginduló játékgyűjtő munka eredményeiben. A gyűjtés részben a mozgásos-dalos játékokra, sportjátékokra, részben pedig a játékszerekre és eszközökre is kiterjedt.

A Fröbel-módszernek részét képezték óvodai foglalkoztató dalocskák és versek is. Ezek idegen (német) eredete, de a magyar óvónők költötte változatok alacsony színvonalra miatt is szolgáltatta fel Kiss Áron, a budapesti tanítóképző igazgatója, az 1883-as Országos Tanítógyűlésen az ország tanítóit a magyar gyermekjátékok összegyűjtésére. Felhívását követően a játékok gyűjtésében több száz pedagógus vett részt az akkori Magyarország egész területéről. A játékoknak és a hozzájuk tartozó dallamoknak, mint a felhívás is leszögezte, „a magyar nemzeti nevelés szolgálatában kell állniok, s ezért a játékokban a magyar jelleg megóvandó.”<sup>25</sup> A játékok legnagyobb része dallal és mozgással kísért csoportos játék volt. A zenei anyag jelentőségét mutatja, hogy Kodály és Bartók is sokat fel tudott használni a Magyar Népzene tára első kötetében a gyűjteményben szereplők közül. A gyűjtőmunka a gyűjtés 1887-es lezárultával és a kötet 1891-es megjelenésével sem ért véget, pedagógiai és etnográfiai lapokban még ez után is újabb és újabb játékokat közöltek. 1903-ban a Kisdiednevelésben Székely Gáborné már az óvoda érdeméért említi, hogy „felkarolta mindazon régi gyermekjátékokat, melyek 3–6 éves gyermek fejlődésére és nemzeti nevelésünk javára hasznosnak bizonyultak.”<sup>26</sup> A dalos játékokon kívül a sport- és ügyességi játékok is a kutatók látókörébe kerültek, például a gombozás, a fonaljáték stb.<sup>27</sup>

Gyűjtésük részben a meginduló néprajzi gyűjtőmunka mozgalom-jellegű fellendüléséhez kapcsolódik, ami elsősorban a népköltészet, s ezen belül a gyermekdalokat

<sup>24</sup> Szabó 1874. 55.

<sup>25</sup> Kiss Áron: Magyar gyermekjáték gyűjtemény. Budapest, 1891. Előszó. Reprint. Könyvtérkéssítő Vállalat, 1984. XIII.

<sup>26</sup> Székely Gáborné: Gyermekjátékokról. Kisdiednevelés, 1903. 464.

<sup>27</sup> Tolnai Vilmos: Gyermekjátékok. Gombozás. Ethnographia, 1898. (IX.) 401-402.; Hathalmi Gabnay Ferenc: Gyermekművészet és gyermekjátékok. Néprajzi Értesítő, 1904. 132-145. stb.

és verseket érintette, s mint Kresz Mária *Magyar gyermekjáték kutatás* című tanulmányában, 1948-ban megállapította, nemcsak a folkloristák, hanem gyakorlati pedagógiai művek is merítettek belőlük. „*A haladó pedagógia a népi játékhöz fordul, mint a gyermek természetes szórakozásához, - a természetességre való törekvés e kor nevelési áramlataihoz tartozik.*”<sup>28</sup>

A játékok mellett a játékeszközöket, játékszereket is gyűjteni kezdték. A tárgyi néprajz gyűjtése során is felfigyeltek a gyermekjátékszerek nagy számára, és főleg azok archaikus jellegére, arra a szakirodalom által azóta többször is bizonyított jelenségre,<sup>29</sup> hogy ezekben, éppen amiatt, hogy hagyományörzőbbek, mint a tárgykultúra más elemei, ősi eszközök, használati tárgyak formáját lehet felismerni. A gyűjtőmunkából levont tanulságok is azt támasztották alá, hogy nem létezett Magyarországon háziipari játékgyártás, s leginkább maguk készítette játékszerekkel játszottak a parasztyerek.

Itt kell megjegyeznünk: a hazai gyermekjáték- és játékszerkutatás legjelentősebb területe mindmáig a néprajz maradt. A harmincas évek nagy vállalkozása *A magyarság néprajza* két közleményben is foglalkozik a játékokkal, illetve játékszerekkel. Számos, azóta megjelent, a falusi gyermek életével foglalkozó munka is részletes játékkatasztereket tartalmaz. Ezeken kívül, a játékszerekre, a gyermekek maga készítette játékeszközeire vonatkozóan is számos munka jelent meg.<sup>30</sup>

A játékszerek esetében éppúgy, mint a népi játékok gyűjtésekor az etnográfiai dokumentálás mellett a pedagógiai cél is megjelent, ami a nevelők munkájának segítése és a gyermeknevelésben a magyar szellem megőrzése volt. A gyermekek maguk készítette játékszerei a játékszerek iránt támasztott elvárásoknak, kíváncsagságnak teljesen megfeleltek: a gyermekek kreativitását, alkotó kedvét megmozgatták, egyszerűek és a magyar nép szellemében gyökerezőek voltak. Ennek tudható be, hogy nemcsak az etnográfusok, hanem maguk a pedagógusok is bekapcsolódtak a gyűjtőmunkába.

Láng Mihály pedagógusnak az ország számos területéről származó, többéves gyűjtőmunkával összeállított játékgyűjteménye kötetbe rendezve, rajzokkal illusztrálva, 1900-ban jelent meg, *A munkaszeretetre való nevelés módja* címmel – s a cím egyben jelzi a nevelőnek a játékról alkotott alap gondolatát is.<sup>31</sup>

A Fröbel nyomdokain haladó pedagógus szembeszáll a gyermek befogadó-elfogadó, „tehát szenvedőleges” állásával, és mesteréhez hasonlóan, a cselekvést

<sup>28</sup> Kresz Mária: *A magyar gyermekjáték kutatás*. Bp. 1948. 2. lásd még: Gunda B.: *Művelődéstörténeti jegyzetek a magyar gyermekjátékokhoz*. *Ethnographia*, 1981./1. 65-68.

<sup>29</sup> vö. Caillouis, Roger (ed.): *Jeux et sports*. *Encyclopédie de la Pléiade*, 23. Paris, 1967. a Pignon, Francois által írt játéktörténeti fejezet.

<sup>30</sup> Viski Károly: *Játékszerek*. in *A magyarság néprajza*, Budapest, é.n. II. köt. 438-443.; N. Bartha Károly: *Játék*. in *A magyarság néprajza*, Budapest, é.n. IV. köt. 453-493.o.; Gazda Klára: *Gyermekvilág Esztelneken*. Bukarest, 1980.; Csete Balázs: *A jászkiséri gyermek élete a születéstől a házasságig*. Szolnok, 1993.; Lajos Árpád: *A magyar nép játéakai*. Bp. 1940.; József Dezső: *A nyikómenti gyermekek magakészítette játékszerei*. *Erdélyi Múzeum*, 1949/3-4. 521-537., stb.

<sup>31</sup> Láng Mihály: *A munkaszeretetre való nevelés módja*. 3-12 éves magyar gyermekek kézimunkáinak gyűjteménye. Budapest, 1900.



tekinti a fejlődés egyedüli tényezőjének.<sup>32</sup> Ő azonban nem csak a Fröbel-féle eszköztárat látja alkalmasnak erre, hanem a gyermekek hagyományos játéktevékenységeit és játékszereit is.

Láng szerint a játéktevékenység fontosságát a cél elérésében annak, mai szóval motivációs ereje jelenti, vagyis az, hogy míg eleinte „Mikor magát a munkát végzi (ti. a gyermek) nem a kézügyesség, és szépízlés képezi tevékenységének ingereit, hanem maga a játék...” de később ezeket a szempontokat is „észreveszi.”<sup>33</sup> A gyűjtemény az Országos Tansermúzeumban 1904-ben bemutatásra is került.<sup>34</sup>

Láng érdeme kettős. Egyrészt átvette a Fröbel-féle pedagógiának a játékot és munkát összekapcsoló szemléletét. Ezt kiegészítette azzal, hogy magát a játékkészítést is játéktevékenységnek fogta fel, s mint ilyent fontos, a nevelési folyamatba beillesztendő, anyagi és értelmi haszonnal járó tevékenységként, pozitívan értékelte. Másik érdeme maga a gyűjtőmunka. A több, mint hatvan táblán bemutatott, tematikus csoportokba rendezett anyag képet nyújt a századfordulós magyar gyerekek maguk készítette játékszereiről, melyek jó része hagyományos népi játékszer.

A rendszerezés alapja (kivéve a rajzmunkát, melynek külön fejezetet szentel) a játék anyaga (kavics, föld, agyag). Ezek már Fröbelnél is az alapvető ösztönök: („*földművelési vágy, lakásépítési ösztön*”) kiélésére alkalmas anyagok. Fontos ezeken kívül még a papír, bár a papírmunkák jó része nem hagyományos népi játék, inkább a Fröbel-módszerre épülő papírhajtogatás, a Fröbel-féle papírfűzési technika alkalmazása. A tulajdonképpeni hagyományos gyermekmunkák bemutatásával azonban elszakad a kissé mereven didaktikus Fröbel rendszerről, s a bemutatott technikák és a megvalósult munkák a népművészet eszköztárára épülnek. A szalma munkák a szalmafonás, fűzés, hajtogatás különböző megoldásaival készült koszorúk és aratókoszúk gazdag változatait mutatja be. A néprajzi kutatások nyomán a Magyarság néprajza s egyéb későbbi munkák építenek is a növények alkotó részeiből készült - már eszközként kést is használó játékszereire (kukoricahegedű, nádnyíl, nádfurulya, stb.). Ennél is gazdagabb (a 32- féle játékszer 7 táblát tesz ki) a „*gyermeknek szoros értelemben vett játékeszközeik*” című ábrásor. E játékszerek gyűjteménye az, amely etnográfiai szempontból is valóban jelentős, a bemutatott játékszerek (labdák, sípok, ostornyelek, fegyverek, zajkeltő eszközök) a magyar paraszti gyermekjáték kultúra fontos részét képezik. A felhasznált anyagok (toll, szőr), hulladékok (cérnaorsó, papírhenger, drót) s a belőlük készült játékszerek sokfélesége, valamint a külön fejezetbe gyűjtött, famunkával készült házi és gazdasági eszközök mutatják, hogy a gyűjtő pedagógus számára minden gyermek készítette játékszer a munkaszeretetre nevelt.

E játékszerek egyszerűsége, ősi jellege a kornak a játékokkal foglalkozó szakembereit is megragadta. Az alapvető elképzelés, mellyel még több megközelítésben találkozunk, éppen a gyermekek készítette játékszereknél találja meg az igazi gyermeki világot kifejező egyszerű, tehát követendő formát.

<sup>32</sup> Vö. Szabó Endre: Vezérkönyv Fröbel Frigyes foglalkoztató eszközei használatára. Pest, 1871. 5.

<sup>33</sup> Láng 1900. 10.

<sup>34</sup> Vö. *Vasárnapi Újság*, 1904. 609-610.

„Az első gyermekjáték iparos maga a gyermek volt; ő maga készített magának játékot. Még pedig olyant, amilyent legmegfelelőbbnek tartott...” – írja Nógrády László *A gyermek és a játék* című, a gyermektanulmányozás pszichológiai megközelítésmódját a játék területére is kiterjesztő könyvében, 1912-ben a Láng-féle gyűjtemény anyagáról. „S ha jól szemügyre vesszük ezen tárgyakat, melyek különböző foglalkozási eszközök s különböző életviszonyok köréből valók, azt találjuk, hogy egy egészen külön világ előtt állunk, melyben nincsenek olyan szakadékok, mint a felnőttek világában, nincsenek olyan ellentétek sem, minden harmonikusabb, egymáshoz illőbb... Almodunk-e kérdezzük. Nem! Csak a gyermek lelkének sugara vetődött a mi lelkünkbe s varázslatos módon felkeltette azt, amit eltemettek az idők: a gyermek multat. Ha ezeket az egyszerű játékokat nézzük, ez a gyermekmult felkel bennünk, harsány visszhangot ver lelkünkben. De vajjon ugyanez történik-e akkor, ha megállunk egy játék-bazár-kirakat előtt s bámuljuk a legújabb játéksodákat? Én azt hiszem a kirakatok szemlélése hidegen hagy bennünket. Csodálkozunk, de a csodálkozásban nincs semmi gyermekies öröm. A csodálkozás tisztán a felnőtt ember lelkéből eredő s nem a gyermekmultból. És ha a gyermekkel próbát teszünk, mihamar meggyőződünk arról, hogy a kíváncsiság első kielégítése után a gyermek nem a komplikált, a különös, hanem az egyszerű játékkal fog játszani, mert a gyermek igazi játékaik ezek, nem pedig azok, amelyek a gyárakból kikerülnek...”<sup>35</sup>

### ***A gyári játékszerek kritikája***

A gyári játékszerek kritikájánál ragadhatjuk meg leginkább az elképzelések és a valóság ütközését. Részben a nemzetközi pedagógiai szakirodalommal összhangban nyilvánul ez meg, mint utalunk is erre, egy erős és piacorientált játékgyártás ellenében, míg nálunk – a valóság ezeknek a játékszereknek a jelenlétét jelentette a kereskedelmi forgalomban, de gátat szabhatott a valóság másik szegmensének, a létrehozandó vagy vágyott hazai játékipar törekvéseinek és lehetőségeinek meghatározásakor.

Nógrády könyvében egész fejezetben foglalkozik a játék kritikájával, s a gyermektanulmányozás szempontjait érvényesíti vizsgálódásai során. A kiindulópont, hogy a játék a gyermek lételeme, s a gyermeki tevékenységek, így a játék tanulmányozása vezet el a gyermek megismeréséhez, s a gyermeki szükségletek feltérképezéséhez is, minden, a felnőttből kiinduló kezdeményezés kritikával való kezelését eredményezi. Már a fenti idézetből is kiderül, hogy éles határt von a felnőtt és a gyermek szemléletmódja közé, s állítása szerint az a játék, amire a felnőtt rácsodálkozik, a gyermeket nem köti le. A sok apró reális részlettel készült gyári játékokat érintő kritikájának egyik vonulata tehát ez: téves az az elgondolás, amely „feltételezi, hogy a gyermek olyan szemmel nézi a játék-csodát, mint a felnőtt”, mert nem rendelkezik azzal az ismeretanyaggal, mint a felnőtt, nem érzi és értékeli a technika fejlettségét, a játékszer kivitelének kifinomultságát. A gyermek nem igényli, hogy a játék az eredeti hű mása legyen, ez csak a felnőttet tölti el csodálattal.

<sup>35</sup> Nógrády László: *A gyermek és a játék*. Budapest, 1913. 178. és 180-181.

Nógrády kritikájának másik iránya a gyáripari termelésnek a piaci igényekre való orientáltságát emeli ki, s ez a szempont akár a mai játékszerkritika kiindulópontja is lehetne. A századfordulóra a játékgyártás - külföldön - erőteljes iparaggá vált, s Magyarországon eddigre a boltokban szinte minden új, külföldi játékszer elérhető volt. Am, mint Nógrády írja. „*A gyári játékok csak ritkán veszik figyelembe a gyermeket magát, szenzációkat vadásznak inkább, s a divat szerint igazodnak.*” Vagy később: „*A gyár-ipar azon szeretetnél fogva, mely a gyermeket a játékkal szemben jellemzi, tisztán üzleti szempontból fogja fel a játékkészítést, jó piacnak tekintette a gyermek-társadalmat, s mi természetesebb, mint hogy igyekezett ezt ki is használni.*”<sup>36</sup>

Az ő meghatározása szerint a jó játék: „*Az, amely a legtöbb teret enged a gyermek én-jének, egyéni munkásságának.*”<sup>37</sup>

Érdekes, hogy lélektani, és speciálisan a gyermek igényeiből kiinduló megközelítése miatt nem tartja fontosnak a kor játékszer-szemléletére erősen ható esztétikai momentumot. Pedig Baudelaire akkoriban sokat idézett mondása, hogy „*A játék a gyermek első beavatása a művészetbe*” a századfordulót követő évek művészi játéktervezési mozgalmainak kiindulópontjává vált. Nógrády mégis kategorikusan elveti ezt a szempontot: „*A játékszernek nem is lehet első sorban fő célja az, hogy a gyermeknek művészi nevelést adjon.*”<sup>38</sup> A játékszer szerinte csak a személyiségfejlődés és a gyermeki tevékenységekbe való illeszkedése szempontjából bír jelentőséggel.

A századfordulón, a játékszerek elemzése során, a külföldi és a hazai szerzők is igen nagy teret szentelnek a játékbabának. A babákkal foglalkozó írások minden esetben hangsúlyozzák e játékszer ősi voltát, a leánygyermek lelki életében és nevelésében betöltött fontos szerepét, de élesen bírálják a korabeli babakínálatot.

A játékszerek gyűjtésének és kutatásának megindulása terelte a századelőn a babákra, e tárgy együttes legnagyobb kultúrtörténeti és esztétikai értékkel bíró képviselőire a figyelmet. Francia gyűjtők és szerzők (Léon Claretie, Henri d'Allemagne) könyvei, a külföldi kiállításokon betöltött kiemelt szerepük nyomán jelent meg az első jelentős hazai a játékbabákkal foglalkozó cikk Hathalmy Gabnay Ferenc tollából, 1900-ban a *Természettudományi Közönyben*,<sup>39</sup> s történeti, kultúrtörténeti megközelítésében a korabeli német és francia porcelánfejű játékbabák, a kor luxusjátékszerei is helyet kaptak ebben az írásban. Hathalmy cikkének hatására már abban az évben a rendkívül széles közönséghez szóló *Új Idők* c. lap is cikket közöl *Régi és új babák címmel*,<sup>40</sup> sok képpel illusztrálva, amely különböző kultúrák babái mellett (eszkimó, indiai, nílusmenti) a magyarokat is (marosszéki rongybaba, bácskai bunyevác baba) bemutatja.

E játékszer már Rousseau *Emiljének* nőneveléssel foglalkozó fejezetében is fontos teret kap: „*sajátos szórakozása ennek a nemnek*” – állapítja meg. „*Abba veti minden tetszeni vágyását*”, s szerinte elmélyült játéka hosszú órákra leköti. Mivel magát még

<sup>36</sup> Nógrády 1913. 181-182.

<sup>37</sup> Uo. 185.

<sup>38</sup> Uo. 185.

<sup>39</sup> Hathalmy Gabnay Ferenc: A játék-baba. *Természettudományi Közöny*, 1900. 377-395.

<sup>40</sup> Régi és új babák, *Új Idők*, 1900. szept. 9. 222.

*nem tudja csinosítani, e vágyát babáján éli ki.*"<sup>41</sup> Rousseaunál a baba még nem az anyai ösztön kibontakozásának, hanem a női szerepnek, a tetszés iránti ösztönös vágy és a magadiszítés megtanulásának az eszköze.

A 19. század végén sem vitatják e játékszer fontosságát a szakértők, sőt ezt az ősi játékszert „*a játékok játékának*” nevezik. A magyar szerzők minden bizonnyal ismerték külföldi kollégáik munkáit, hiszen gyakran szó szerint vesznek át részeket belőlük. Ilyen munka G. A. Colozza könyve, az egyik legkorábbi játékpсихológiai írás, amelyben megfogalmazza ezt a kitélt is.<sup>42</sup> Colozza egész fejezetet szentel a baba pszichológiájának, a kislányok életében betöltött szerepének, ami már nagyon különbözik Rousseau baba képétől. Ebben leszögezi, hogy „*a baba a gyermek számára társ, a felnőtt nő utánzata, barátnő, anya, gyermek, tanító és szolgáló. (...) A kisleány a babával való játék során felkészül az anyaságra.*” - állapítja meg. E pozitívumai mellett megjelenik egy szintén sokat idézett francia szerző, Pérez *L'éducation des le berceau*-ja nyomán, a korabeli luxusbabák bírálata, „*minden csinos baba egyben fennhéjázást, százban irigységet ébreszt.*”<sup>43</sup>

Ezek a bíráló szavak térnek vissza a magyar szerzőknél szinte szó szerint, de talán nem közvetlenül Pérez-től, hanem az itthon minden bizonnyal olvasott, s őt állandóan idéző Francois Queyrat-tól átvéve.

Mivel a korabeli játékszerek bírálata Szemere Samunál is elsősorban a játékok bonyolultsága, luxusjellege ellen irányul, a babák bírálata nála is szerepel. Maga is nagy fontosságot tulajdonít a babajátéknak, s a már Colozza és Pérez által használt fordulattal, „*a játékok játékának*” nevezi. A korabeli babákról írt bíráló szavai is e szerzők gondolatait ismétlik, de mindannak kapcsán, amit hozzáfűz, felmerül a gyanú, hogy talán nem is biztos, hogy mindezzel teljesen egyetért. Számára a babajáték pedagógiai és lélektani szempontból rendkívül fontos, de tudja, hogy a kornak a luxusjátékok elleni támadásaira neki is reagálnia kell. Pérez kifogásai: „*vádolja azzal, hogy veszélyezteti a jellem egyszerűségét, hogy legyezi a gyermek hiúságát, beléje neveli úgyszólván a bölcsőtől kezdve a fényűzést, minden csinos baba egyben gőgöt és százban irigységet ébreszt. Továbbá hozzászoktatja a gyermeket, hogy nevetséges és haszontalan módon utánozza a felnőtteket.*” A Pérez-féle gondolatoknak ezzel a részével talán még egyetértett Szemere is, de a továbbiakkal, hogy annyira elvonja a gyermek figyelmét, hogy mással nem is foglalkozik stb. nyilván már nem.<sup>44</sup>

A pszichológiai szemléletmód erősödésével e játékszer funkcióit is sokkal árnyaltabban látták, s a Magyarországon olvasott és sokat idézett francia szerző, Francois Queyrat, a baba funkcióinak összefoglalására vonatkozó gondolataival messzemenően egyet értettek. Queyrat a gyermek játékaról szóló könyvében<sup>45</sup> egész fejezetet szentel a babajátéknak, s a női ösztön kibontakozásának eszközét látja benne. Fő sze-

<sup>41</sup> Rousseau, Jean-Jacques: *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, 1978. 5. könyv, 335.

<sup>42</sup> vö. Colozza, G.A.: *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels*, Altenburg, 1900. 223.

<sup>43</sup> Colozza, G.A.: *Psychologie...* im. 227-228.

<sup>44</sup> Szemere 1907. 139.

<sup>45</sup> Queyrat, Francois: *Les jeux des enfants. Étude sur l'imagination créatrice chez l'enfant*. Párizs, 1908. (második kiadás) 115-131.

repe a különböző lélektani reakciók kiváltása, a szereptanulás mellett a gyermeki képzelet működésére gyakorolt hatása, a játékszer megszemélyesítése, élettél való megtöltése. A baba a gyermek valódi társa, s Victor Hugo 1862-ben megjelent *A nyomorultak*-jának szavaival, Cosette babájára hivatkozva egy megint sokat idézett tézist vet be a köztudatba: „Egy kislány baba nélkül majdnem olyan boldogtalan, és mindenesetre éppoly lehetetlen, mint egy asszony, akinek nincs gyermeke.”<sup>46</sup> Ezzel a gondolattal indítja Nógrády László *A gyermek és a játék* című könyvének a babával foglalkozó fejezetét is, hivatkozva Queyrat-ra, de felerősíti azt: „A bábú a gyermek gyermeke, és nélküle a leányka boldogtalanabb mint a nő gyermek nélkül, mert a bábú az egyetlen, mely képes betölteni a gyermek egész lelki világát s mással kárpótolni nem lehet, míg a nő sokféleképp találhat lelki gyermek szüksége helyett kielégítést.”<sup>47</sup>

A játékszer fontosságát elemezve megfogalmazza a korabeli babák kritikáját is, abban a szellemben, amely korának a luxusjátékszerekkel, s közöttük is a leghivalkodóbbnak tartott babákkal, szembeni attitűdjét általánosan jellemezte: „A luxus bábuk, akár egy méterese, akár araszosak, csak luxus bábuk, s arra való, hogy a bábuipart jövedelmezővé tegyék, s a szülőknek fölösleges kiadást okozzanak...”<sup>48</sup> A korabeli játékszemlélet, az egyszerű játékszer igényét alátámasztó érvrendszer fogalmazódik meg, mikor megállapítja, a gyermek a luxusbabát hamar megunja, az egyszerű bábút meg nem. „A gyönyörű bábú annyira tökéletes s annyira egyéni, annyira meg van adva rajta minden, hogy az más mint „bábú” nem is lehet, a gyermek szuggesziójának útját állja, képzeletét nem táplálja. ... A gyermekben gyönyörűséget nem a tárgy szül, a gyermekben a gyönyörködés a játéktevékenységből fakad.”<sup>49</sup>

A játékszer kritikájában a pszichológiai aspektusok előtérbe kerülésének, és e játékszer esetében elsősorban annak a gondolatnak, hogy a baba a gyermek gyermeke hatására már a 19. század végén készültek un. karakter gyermekbabák, elsőként a híres francia babagyártás termékeiként, még porcelán fejjel, de már gyermek arccal és gyermek testtel. A baba funkcióinak átértékelése hatására indult meg Németországban az a játéktervezési mozgalom, melyet a szakirodalom babareformnak, a létrejött baba-típusokat pedig reformbabáknak nevezi. Míg korábban, a történelem során, a babák leginkább felnőtt nőt mintáztak, öltöztetésük is a felnőtt divat közvetését volt hivatva megvalósítani, ezek a reformbabák már a gyermek társaivá váltak, s ezt megjelenésükben is tükrözték: a korábbiakkal szemben határozottan gyermekarcú, gyermektestű, puha anyagból készült játékszerek, melyeket művészek, művészi igénnyel, s a játékfunkció szem előtt tartásával hoztak létre. E reformbabák kiállításairól a magyar olvasóközönség is értesülhetett a *Magyar Iparművészet* című folyóirat beszámolóiból,

<sup>46</sup> Hugo, V.: *A nyomorultak*. Új Magyar Könyvkiadó, 1956. I. köt. 453.; Queyrat, F., im. 119.

<sup>47</sup> Nógrády 1913. 261.

<sup>48</sup> Uo. 270.

<sup>49</sup> Uo. 271.

megismerhette a tervezők, elsősorban Kathe Kruse, Margarete Steiff, és az olasz Elena Scavigni (Lenci) nevét.<sup>50</sup>

Érdekes momentum, hogy Lyka Károly, aki később a kor egyik legjelentősebb műtörténészévé válik, szentelt egy illusztrált cikket a játékbabák, s ezen belül a művészbabák témájának, az *Új Időkben*, s megállapítja, hogy a művészek maguk is gyermekek, közel állnak a gyermeki látásmódhoz. Szerinte a baba esztétikát csak a gyermekektől lehet megtanulni.<sup>51</sup>

Arra, hogy e pedagógiai és esztétikai szempontból igen nagyra értékelt reformbabák a hazai kereskedelemben kaphatók lettek volna, csak jóval későbből, hirdetésekől van adatunk.<sup>52</sup> Ám, hogy korábban is ismerték már Magyarországon ezeket, bizonyítja Kaffka Margit 1918-ban megjelent játékoskönyve, a *Kis emberek, barátocskáim*, ahol részletes leírásukkal találkozunk: „*Mostanában jöttek divatba az úgynevezett „karakterbabák” melyek arcoskájája valószerű, kifejező, és ahány, annyiféle, mint az igazi gyermekeké.*”<sup>53</sup>

A reform megindulása után tíz évvel, 1918-ban már a reformbabák egyik hiányosságára is felhívja a figyelmet: e babákat gyermeki testformájuk, vastag derekuk miatt öltöztethetetlennek, s így a babajáték egyik lényeges, már Rousseau által is kiemelt funkciójára alkalmatlannak tartja: „*Csak egy dologban voltak jobbak azok a régi babák. s ez az, hogy... nagy lánynak, felnőtt nőnek, pici dámának jobban lehetett öltöztetni őket, mert derékban karcsúak voltak.*” Kaffka már korábban, 1910-ben is bírálta a gyermektestű babákat, szigorúan funkcionális szempontból, a babajáték gyakorlatából kiindulva. A babajátékban az öltöztetést, a szerepgyakorlást, a felnőtt életre való felkészülést tartotta elsődlegesnek, amit az anyaszerep-gyakorló felfogás mellőzött. Szerinte a leánygyermek babájában a „*felnőtt nőt*” akarja mintázni. Meg kell jegyeznünk, - bár e gondolatnak némiképp ellentmond, hogy a művész-tervezők kivétel nélkül nők voltak -, hogy Kaffka Margit, kisleánykori babázásaira és a környezetében megfigyelt játszó gyermekekre utalva vitatja ezzel a gyakorlati érveléssel az egyeduralgó felfogást, hogy a baba a gyermek gyermeke. Számára a babajáték lényege az aktív alakításban és tevékenységben van, amit egyébként még az erősen bírált luxusbabákkal való játéknál is értékelnek a nevelők, hiszen az öltöztetés olyan női tevékenységformák elsajátítását is magával hozta, melyek a nőnevelésnek ekkoriban sarokköveit alkották: a varrását és a kézimunkázását.

A játék legyen egyszerű, s ez nemcsak a babákra, hanem minden játékszerre érvényes elvárás. Ez a nevelők véleménye, „*mint mindenben, így a játékban is legjobb az egyszerűség,*”<sup>54</sup> de ez véleménye azoknak is, akik a játékszerrel mint tárggyal, még-

<sup>50</sup> Vö. Tészabó Júlia: Zadubánszky Irén művészbabái. *Magyar Iparművészet*, 1999. 1. 42-50. valamint: Wagner, A. -Wagner, B.: Kathe Kruse Puppen, Augsburg, 1993. 10-13.

<sup>51</sup> Lyka Károly: Baba-esztétika. *Új Idők*, 1909. dec. 26. 615-617.

<sup>52</sup> Pl. a Kraus játékarúház hirdetése *Az Újság*, 1927. dec.11. 25.

<sup>53</sup> Kaffka Margit: *Kis emberek, barátocskáim*. Budapest, 1918. 25., valamint Kaffka Margit: *Jézuskavásár. Renaissance*, 1910. XII./25. 722.

<sup>54</sup> Vö. Relkovic Mita: A játékokról. *Kisdiednevelés*, 1902. 640-43.

pedig mint esztétikai értéket hordozó tárggyal foglalkoznak ebben az időszakban Magyarországon éppúgy mint Európa és a világ más országaiban.

Mint említettük ez szerepel Szemere Samu *Magyar Pedagógiájában* 1907-ben megjelent cikkében, mint láttuk, ez az elvárás jelent meg a luxusbabák kritikájában, de az egész korabeli játékkínálat kritikájában is. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fő probléma, hogy a gyárosok és a kereskedők érdeke előbbre való a játék nevelő szerepénél, esztétikai megjelenésénél is, s lényegében az ő üzleties szemléletük határozza meg, mivel játszanak a gyerekek.

### *A korabeli játékkínálat elemzése*

Játékszer szerepének fontosságát felismerve nemcsak általános elvi elvárásokat fogalmaztak meg a nevelők és pszichológusok, hanem konkrét, a kereskedelemben kapható játékszerekre is kiterjesztették figyelmüket. Rendszeresen és módszeresen elemezték és bírálták a korabeli játékkínálatot. A századforduló környékén, karácsony táján, már megszorodtak az egyre jelentősebbé váló játékkereskedések hirdetései, melyek felsorolják, milyen játékot vásároljanak a szülők karácsonyi ajándékkul. A kínálat korabeli pedagógus bírálóinak módjuk volt a boltok kínálatát megtekinteni, s arról véleményt mondani.

Ezeknek a konkrét játékszer-elemzéseknek a legkorábbika Szabó Endre 1871-ben, a *Néptanítók Lapjában* megjelent cikksorozata. Szerinte e vizsgálódást az indokolja, hogy mindaddig kevés figyelemre méltatták a nevelésben nagy szerepet játszó iskolán kívüli eszközök e csoportját. Cikkének célja a „*speculáns iparosok*” által kínált játékszerek „*megismerése, megbírálása, lehető tökéletesítése s a helytelenek ellen indítandó irtó harc folytatása.*” A játékszerek iránt megnyilvánuló "vétkes közöny" rossz hatását a nevelőknek kell elhárítaniuk, állítja, az iskolán kívül, vagy a még nem iskolára érett gyerekek esetében is.<sup>55</sup>

A korabeli játékkínálat legnagyobb hibájának a játékszerekben megmutatkozó hatásvadászatot, életkor szerinti csoportosításuk hiányát, s legtöbbjüknek a cselekvési vágy kielégítésére való alkalmatlanságát tartja. A játékszerek divatjának a szülők általi mindenáron való követése s a célszerűség figyelmen kívül hagyása a gyermek jellemére is kihat - állítja. „*És így nemritkán visz az örömmámorban úszó anya gyermekeinek szellemi mérget ajándékkul.*” (pl. a nyeréskedésre alkalmas játékok, a cico-másak, a drágák, de haszontalanok, stb.)

Kritikája mellett fellelni vél általa jónak talált játékszereket is a kínálatban, melyek az utóbbi évek termékei (tehát a Fröbeli szellem megjelenését tükrözik), s „*a paedagógia követelményeinek megfelelőek,*” s örömmel nyugtázza a haladást.

Felveti azonban már mindazokat a problémákat, melyek e jónak tartott játékszerekkel kapcsolatosan (manapság is gyakran) megfogalmazhatóak: megjelenésük nem vonzó, anyaguk és előállításuk költséges, a kereskedőnek nem fűződik érdeke az

<sup>55</sup> Szabó Endre: A játék-eszközökről paedagogiai tekintetben. *Néptanítók Lapja*, 1871. 131-132., 149-151., 167-168 ih. 132.

árúsításukhoz: „Csakhogy a célszerű játékeszközök rendesen egyszersmind egyszerűek is, s így a szemet nem gyönyörködtetik, ezeket tehát nemigen ajánlgatja a jámbor kalmár, s miért is tenné, hiszen a lefityegő tarka rongyokból készült báb neki alig kerül néhány krajczárjába s forintokat kap érte, míg a célszerű játékeszközök anyaga és készítése rendesen többbe kerül, drágán pedig nem veszik meg, s így a "tisztességes haszon" (mely - mint positive tudom a játékeszközök árusainál rendesen 100-120 %-ra emelkedik) nem kerül ki.”<sup>56</sup>

Módszeres vizsgálata során a játékszereket három kategóriába sorolja: az egészen céltalanok, a módosítással alkalmassá tehető és a nevelés szabályainak megfelelőek, melyek „a természetszerű fejlesztés eszközzését” elősegítik. E szempontnak alapvető követelménye az alakíthatóság. Mint írja: „Adjuk a gyermek kezébe a legcsinosabb játéktárgyat - de ha nem engedjük meg, hogy abból ő valami mást alkotva - alkotó vágyát kielégíthesse, úgy csakhamar megűnöttá lesz előtte a szép, de használhatatlan játék-tárgy.”<sup>57</sup>

Károsnak az üres időtöltésül szolgáló, a kreativitást elhanyagoló játékszereket tartja, vagyis azokat, melyek alkalmatlanok arra, hogy „a gyermek belőlük valamit alakítson,” melyek csak nézésre, passzív szemlélődésre sarkallnak, nem alkotásra, hanem éppen ezzel „pusztításra” ingerelnek. Ilyenek a „skatulya játékok”, vagyis a csinos dobozba rendezett kész bútorok, állatok, melyek érzékenysége a szülők tiltását is kiváltja: Vigyázz, el ne törd. Tétlen, gondolkozás nélküli nézésre alkalmasak csak - állítja némi túlzó hévvel Szabó Endre.

Hasonló indokokkal bírálja a babaszobákat és a vasúti játékokat 1904-ben, a *Vasárnapi Újságban* *A gyermekjáték és gyermekjátékszerek* című (a szerző megjelölése nélküli) cikk is, melynek megjelenése, mint az időbeli egybeesésből következtethetünk rá, nem volt független a hazai játékpályázat meghirdetésétől. „Ezek híjával vannak minden jellemzetességnek, azután meg túlságos élethűségre való számításukkal lenyűgözik, korlátok közé szorítják a képzeletet.”<sup>58</sup> Valószínűleg ebben az esetben konkrét játékszerekre gondol, hiszen még a játékpályázaton is megjelent egy túldíszített, túl aprólékos babaszoba. A tipikus korabeli, dobozba rendezett játékszerek, bútorok, állatok, gazdasági épületek, stb. főleg a német érchegységi kézművesipar termékei, de bizonyára akadt köztük kevés hazai gyártású is, mint a bártfai játékgyár készítményei. Ezek egyszerűbb formákból, kevés díszítéssel készült, sok variációs lehetőségre, szituációs játékra, élethelyzetek modellezésére módot adó készletek voltak. Negatív megítélésük mai szemmel túlzottnak tűnik.

Szabó Endre a károsnak tartott csoportba sorolja azokat a maga idejében új, „öszönszerűen vagy az újabb kori nevelészek, különösen Fröbel erőyes felszólamlásai” hatására született játékszereket, melyek csak „látszólag” felelnek meg „a gyermek cselekvési vágyainak.” „Ma a fölvilágosultság, a haladás korszakában - írja Szabó Endre - bűnnek tartjuk oly foglalatosságokkal gyötörni a gyermeket, melyek az eredetiség kifejtése helyett csupán egy valamely alkalmasnak vélt chablon másolatát állít-

<sup>56</sup> Szabó 1871. 149.

<sup>57</sup> Uo. 150. és 675.

<sup>58</sup> A gyermekjáték és a gyermekjátékszerek. *Vasárnapi Újság*, 1904. 895-896.



*ják elő.*” Ebbe a negatívan megítélt csoportba helyezi a különböző mozgó ember- és állatalakokat, harlekinet, melyek nem kívánnak többet gépies utánzásnál. Ő is bírálja a „*fölcicomázott babákat, pipere szekrényeket, melyek tetszelgést, hiúságot, divatkórságot, irigységet*” gyökereztetnek meg a kislányokban. Pozitívan ítéli meg azonban, hogy a nagyobbacska lányok varrni, kötni tudnak a babának, a háztartási feladatokat is megtanulhatják. Hangsúlyozza, hogy csak az „*oktalan cziczomát*” ítéli el a babajátékban.<sup>59</sup>

A fiújátékokkal kapcsolatosan a háborús játékok ellen emel szót. A fegyverek a legősibb és a legelterjedtebb fiújátékszerek, s ezzel nyilván Szabó Endre is tisztában volt. Azonban cikkének megírásakor Európában háborús körülmények uralkodtak, s ezek, mint írja „*minden szívben fölbresztik a vágyat, nevelés által oly nemzedéket állítani elő, mely sem önakaratából, sem mint eszköz, nem találandó élvezet a fanatikus vérengzésben.*” A játékkínálat fegyverarzenálját látva megállapítja: „*Így még csak meg sem közelíthetjük az örök béke elérhetetlen ideálját.*”<sup>60</sup>

Hasonlóan negatív hatásúnak ítéli a „*minden nemesebb élvezet nélküli nyereskedésre célzó*” játékokat (lottók, kártyák), bár ezek egyes változatai legalább a számolást megkivánják a gyerekektől, de legtöbbször csak a véletlen szerencsére épül. A *The Friend of Children* nevű játék (működését sajnos nem ismerjük), is ez utóbbi, neve ellenére.

Vannak azonban játékok, melyek a jobb csoportjába tartoznak, használatuk „*részben megfelelő.*” Ilyennek találja a híres nürnbergi pléhlemez figurákat, melyeket dobozokban árultak, s különböző foglalkozások környezetét lehetett felépíteni belőlük (mező, erdő, földművelő), mert ezek cselekvésre ösztönöznek, és gondolkodásra is, az elhelyeztetés során. Negatívumuk, hogy kész elemekből állnak, s mindig ugyanaz rakható össze belőlük. Javaslatára szerint, ha apróbb darabokból állnának, és egyéb részletekkel bővülnének, javíthatóak volnának. Jobb megítélést kaptak az utazó játékok (pl. *The voyage through the Suez*) is.

A Szabó Endre által valóban jónak tartott játékok rokonai a mai játékkínálatban is szerepelnek, s azokat kreativitást fejlesztő játékoknak tekintjük. A játékok e csoportja, a fröbéli elvekre épülő túlzott didaktikusságot levetkőzve, túlélte a századfordulót, és mind számában, mind szellemében megerősödve, a közbenső fél évszázad kitérőit levetkőzve, a mai a játékok iránt megnyilvánuló aktivitás és kreativitás igényt is kielégítik.

Elsőként a mozaikjátékokat - s közülük is a *Le jeu e fleurs* (sic), *Le plus grand jeu de composition mosaïque* nevűeket említi, s ez utóbbit valóban szép játékszekerényként külön kiemeli. E játékokban az esztétikai momentum, a színek „*szépészeti összeállítás*” a legfontosabb, és a formai elemek is jelentőséget kapnak. A legjobbnak a Bűvös kocka (*The magic cube*) nevű játékot tartja, melynek sokszögletű kockáiból „*szépészeti idomok*”-at állíthattak össze. Előnyére szolgált Szabó szerint, hogy ezen kívül alak és tértani ismereteket is nyújtott. Az elemző szerint pozitívuma e játéktípusnak, hogy fejleszti a kézügyességet, a szemmértéket, gondolkodtat s végül, velük

<sup>59</sup> Szabó 1871. 150-151.

<sup>60</sup> Uo. 167.

játszva a gyerek valami újat hoz létre. Azonban amit létrehoz - s ez mai kritikájuk alapja is lehetne —, *„valami s mégis semmi, nincs neve”*, nem lehet róla beszélgetni, nem lehet vele játszani, s ezért a műveletek elgépiesedhetnek.<sup>61</sup>

A jónak tartott játékok másik nagy csoportja az építőjátékoké, melyeknek ez az időszak rendkívül erős előretörését hozta magával. Bár dobozba rendezett építőkockák már a 18. századi német háziiparosok játékkatalógusaiban is szerepeltek, e játéktípus az óvoda mozgalmából kiindulva vált a gyermekszobák egyik legfőbb játékszerévé a 19. század végére. Fröbel dolgozta ki az építőjáték pedagógiai elméletét, s bár a szabad játék híve volt, ebben a játéktípusban meglehetősen szigorú szabályokat állított fel. Számára az építőjáték a gyermeki alkotásnak ahhoz a területéhez adott segítséget, amelyben különböző elemek összekapcsolásának gyakorlását kívánta elsajátíttatni. Fontosnak tartotta az arányok, a geometrikus formák megismertetését, s a természetes anyagok használatát. Módszeréhez építőkövek készletét is összeállította, melyek azután a későbbi építő-dobozok alapelemei lettek.<sup>62</sup>

Szabó Endre a századforduló hazai építőjáték kínálatából az Architecture Suisse, a Plastic Architecture és a *Le plus grand jeu de composition d'architecture* nevű készleteket emeli ki. Ne feledjük, hogy Szabó Endre, a Fröbel módszer híve volt, s így e játékcsoportot, annak pedagógiai értékeit e módszer tükrében rendkívül pozitívan ítélte meg. Érdekesnek, a gyermeki cselekvésvágynak megfelelőnek, gondolkodásfejlesztőnek tartja ezeket, de óv a tevékenység gépiessé válásától is. Ennek ellenszereként a szülői vagy nevelői jelenlétet, beszélgetést, utasítást ajánlja. Pártolja az elemek tetszés szerinti összeállítását, de ez sok esetben azok előre kijelölt helye miatt nem megoldható. Negatívumnak tekinti - ami mai szemmel pozitívum -, a sokféle szint és formát, mert megosztja a gyermek figyelmét.

Nem említhette itt a századvég és a századelő legnépszerűbb építőjátékát, a Richter-féle kőépítő szekrényt. E játékszer a múlt század hetvenes éveiben született, s a nyolcvanas évektől kezdődően kiváló minősége, s nem utolsó sorban kitűnő marketingje miatt, az egyik legkorábbi világkarriert befutó játékká vált. Súlyos, színes, kőporból préselt kövek alkották, számtalan változatban, s kisebb-nagyobb készletekben, dobozokba rendezve volt kapható. Minden készlethez színes magyarázó füzet tartozott, bemutatva az összeépítés módját. (A játék utóéletére jellemző, hogy ma a játékaukciókon magas áron cserélnek gazdát a ritkán megmaradt teljes készletek, s az, hogy a téglák anyagának receptje alapján 1994-ben újra gyártani kezdték Németországban). Pedagógiai szempontú elemzését Kiss Áron végezte el a *Néptanítók Lapjában*, 1886-ban.<sup>63</sup> Kiindulópontja, akárcsak Szabó Endréé, hogy a kész játék nem jó játék, a gyermeknek *„játék-alkatrészek kellene, amelyeket összerakhat, s újból szétszedhet.”* A tanszernek is ajánlott Richter-féle Anker kőépítő ilyen játék. *„Nemcsak arra képesítik a gyermeket, hogy alkosson, s amit alkot szétszedhesse, hanem hogy szerkeszthessen olyan dolgokat is, melyek továbbra is megmaradjanak.”* A játékot

<sup>61</sup> Im. 180. vö. 17. jegyzet, Szemere Samunak a jó játékról vallott nézeteivel.

<sup>62</sup> Vö. Reed, J.: A short history of children's building blocks, in: Gura, P. (ed.): Exploring learning: young children and blockplay, The Froebel Blockplay Research Group, PCP. London, 1992. 5. skk.

<sup>63</sup> Kiss Áron: A kőépítő játék. *Néptanítók Lapja*, 1886. 693-694.

részletesen leírja, s óvodai és családi használatra egyaránt javasolja. „A gyermek kezd a minták utánzásán, - írja - míg végre beletanul és saját képzelmét követve egy kis művésszé válik.” Számos képességet fejleszt, állítja, ilyenek a figyelem és a fegyelem, a játék megnyugtatója a gyermeket.

Bár a korabeli játékkatalógusok és hirdetések szerint, valamint a fennmaradt anyag alapján is a játékok döntő része német volt, a Szabó Endre által említett játékok között sok az angol, francia nevű. Legtöbbjükéről kimutatható a német eredet, csak exportra készültek. A boltokban gyakorlatilag csak külföldi játékszereket kínáltak, s ezzel a kritika egy másik szempontjának adtak helyet: szellemiségük idegen a magyartól, s nem melleleg idegen országba vándorol az értük kiadott pénz is.

### *A nemzeti szempont*

Már 1889-ben, a *Néptanítók Lapjában* megjelent írásában, Sipos Samu a játéktevékenység megfigyelésének a gyermekről alkotott képben játszott fontosságát hangsúlyozva arra a következtetésre jut, hogy „játékeszközeink külföldi mintára készülven kevés azokban a nemzeti sajátosság.”<sup>64</sup>

A *Kisdednevelés* című lap 1902–04. között számos cikket közöl gyakorló óvónők tollából, a játék és a játékszer témakörében. Ezekben is megjelenik a nemzeti szempont fontossága, legerőteljesebben Székely Gáborné 1903-ban a *Gyermek-játékokról* írott cikkében. Eppen a játékszereknek a gyermek fejlődésében játszott szerepét felismerve hívja fel a figyelmet arra, hogy a magyar gyermek a játékban is a természetének megfelelő módot igényli. „A játék a gyermek fejlődésének legfontosabb tényezője – szögezi le, ezért – szükséges a játékoknak olyképpen való megválasztása, hogy azok a nemzeti kultúránk tökéletesítésére, a faji erők és jó erkölcsök kifejlesztésére törekedjenek, ne pedig azok agyontaposását és kiirtását eredményezzék.” Azért fájjalja, Törmökény István egy írásával egyetértve, a régi magyar gyermekjátékok eltűnését, mert azok „nemzeti történetükből vették eredetüket.” Hasonlóan a nemzeti szellem elsorvadásának okozója, szerinte, a családon belüli játékkészítés megszűnése, vagyis a bolti játékok uralkodóvá válása is.<sup>65</sup>

Az 1904-es iparművészeti pályázat egyik fő célja éppen ennek a nemzeti sajátásnak, a nemzeti jellegnek a játékszerekben való megjelenítése volt. Hogy ez mennyiben járt sikerrel, arra egy évvel a pályázat után az *Új Idők* recenzense éppen Wessely Vilmos, a pályázaton feltűnt, s magát néhány évre a játéktervezésnek szentelő fiatal iparművész munkái alapján hívja fel a figyelmet: „A mi játékszereink fő szállítója Bécs, Nürnberg, általában a külföld volt. Nem is szólunk arról, hogy mily rengeteg pénz úszott idegenbe ezen a réven - ami korántsem mellékes szempont - inkább arra helyezük a hangsúlyt, hogy eddig a magyar gyermeket egészen másfajta nép szellemével neveltük az idegen játékszerek révén. Wessely (sic) Vilmos most először próbálkozott meg a mi gyermekeink lelki világához alkalmazott játékszerekkel...”<sup>66</sup>

<sup>64</sup> Sipos Samu: A gyermekjátékok paedagógiai értékéről. *Néptanítók Lapja*, 1889. 713-14.

<sup>65</sup> Székely Gáborné: *Gyermekjátékokról. Kisdednevelés*, 1903. 462-466.

<sup>66</sup> *Új Idők*, 1905. febr. 12. 162.

Az importjátékokkal szembeni másik kifogás gazdasági jellegű volt. Az egyre növekvő játékszerfogyasztás hatalmas importköltséget jelentett, míg, állították a gazdasági szakemberek, jó részük itthon is előállítható lenne. A megoldás útja két irányban mutatkozott, az egyik a német példából átvett háziipari játékkészítés meghonosítása, melyhez a munkásokat a gyermekjáték-készítő iskolákban szándékozták kiképezni, a másik pedig, a hazai játégyártásnak gyáriparszerű megvalósítására tett kísérletek voltak. A játégyártás e fórumai is azt a feladatot kapták, hogy formavilágukban, szellemiségükben a magyar eszmeiséget és hagyományokat tükrözzék vissza és adják tovább. (lásd a pályázattal, az iskolákkal és a játégyárral foglalkozó fejezeteket.)

### **Más hangok**

A gyermekjáték megformáltságának a gyermeki képzeletre gyakorolt hatását a korabeli pedagógusok és pszichológusok, művészeti szakemberek a játékszer egyszerűségében látják, mivel úgy tartották, a gyermeki képzelet kiegészít, alakít, s a túlzott megformáltság éppen ezt a szellemi tevékenységet szűkíti, korlátozza. Mint már Szemere Samu is megjegyezte, az egyszerű, nem részletező játékszer bízta a legtöbbet a gyermek képzeletére.

A gazdasági nyomás megakadályozta a korszerűnek és jónak tartott játékszerek elterjedését, de azok a kereskedők is, akik próbálkoztak eladásukkal, csak sikertelenségről, a közönség érdektelenségéről számoltak be. Ezek az egyszerű játékszerek nem fogytak. A párizsi kínálat kapcsán állapítja meg Adorján Andor a *Világ* c. lapban 1910-ben: „Párisban az emberek alkalmasint ösztönből jöttek rá, hogy a gyermekjátéknak az aktualitáshoz kell alkalmazkodnia. Ami új felfedezésnek, átalakulásnak kegyeltjei vagyunk, ahhoz jussanak hozzá a gyerekek is, mert ez az egyetlen módja, hogy jól megértsük egymást... Nem jó, ha az ő világukat áttörhetetlen kínai fal választja el a mienktől. Legyen a játékszoba miniatűr mása annak a nagy és határtalan játékszobának, amelyben életünket éljük végig. ...Amilyen volt a kor, olyan a játék” - szövegi le, ha háborús volt, katonákkal, ha guillotine-nal nyakaztak, azzal játszottak.

S végül a francia babák, az oly sokszor kárhoztatott luxusjátékszerek mellett is elmondja védőbeszédét (bár jegyezzük meg, hogy addigra már inkább azok német leszármazottai uralták a piacot, legnagyobb részükben sokat vesztve a franciák művészi tökéletességéből): „A szép, a jó és az igaz kettőben van meg: a művészetben és az emberben. Íme ebből a kettőből csinálódott meg az új játék, amely művészi volt és emberhez hasonlatos. Megszületett a párisi baba, s aki valaha látott igazi párisi babát, az tudja miért mondom művészinek és emberhez hasonlatosnak.”

„Itt aztán vissza kell térnünk a kócbabára, a paprikajancsira, amely ki tudja mióta változatlan nálunk. Megtud a gyermek ebből valamit? Talál-e benne gondolatot? Megérti-e belőle, micsoda korban él és hogy a játék egy eszmének vagy egy mozgató

*erőnek a kifejezése? Ugye nem. És ez mutatja miért értéktelenek a mi játékaink.”* - mondja ki az ítéletet a neves publicista.<sup>67</sup>

A 20. század első évtizedének játékszer-megújító törekvéseiben, melyek a játékszer egyszerűségét tűzték zászlajukra, a korabeli német és osztrák művészi játékszerekben,<sup>68</sup> akárcsak a magyar játékpályázaton is, de főként az onnan induló Wessely Vilmos játékszereinél, a naiv, szimbolikus formákra redukált formakincs vált jellemzővé. Sajátos módon a *Nyugat* kritikusa, Bárdos Artur e játékszerekkel szemben éppen ugyanazt az érvet hangsúlyozza, amit a nevelők az általuk kritizált, s ezekkel szemben éppen bonyolultsággal jellemezhető játékok bírálatánál: hogy ezek a játékok a felnőtt szemléletét, - aki ez esetben művész és esztéta - tükrözik, s kényszerítik rá a játszó gyermekre. Míg maga elragadtatással nézi a német iparművészek egyszerű formákból építkező, stilizált játékkutyáját, megállapítja: „A gyerek tudniillik nem szereti ezt az új játékot. Érzem ezt, de tudom is egy statisztikából, mellyel a berlini játékkereskedők bebizonyították, hogy a stilizált játékból alig fogy valami. És ez nem a vásárló felnőttek más területen is megnyilatkozó értetlenségének, művészi tájékozatlanságának a következménye; a szülők már csak tartóssága miatt is hamar megkedvelik ezt a játékot. ... Nem, ezt a játékot a gyerekek nem akarják. Hiába okoskodunk. Nem akarják.”

Nemcsak a nevelő hatás miatt, ami mellesleg a gyerek ellenszenvét önmagában is indokolná. ... A gyerek fantáziájának megkötése ellen tiltakozik. Nem akarja készen kapni azt, amivé különben ő benne, az ő fantáziájának jóvoltából alakulnak át a természet tárgyai. Ő kívülről teljes valóság-illúziót vár. A lovon szőrt, az oroszlánon sörényt, a babán szövetet, selymet és tollat való anyagban (vagy naturalisztikus utánzatban) akar látni és tapogatni. Babát, állatot, fát elevennek akar látni, még ha bizonyosan tudja is, hogy nem „igazi”. Mindegy, az átalakítást, a stilizálást ő maga végzi el, abba neki senki bele ne kontárkodjék. Ilyenformán érzi. Ezért nem tud elszakadni a naturalisztikus játéktól.

És a stilizált játéknak még egy tulajdonsága ellen tiltakozik: az egyszerűsége, a kezdetlegessége ellen. A gyerek nem egyszerű játékot akar, hanem minél bonyolultabbat, minél masinásabbat: futó, robogó, kerengő és repülő, túlkölő, töffögő és prüsszkölő játékot. Minél modernebb lármájút és minél szédületesebbet...

„Mindez pedig nem a felnőttek túlzása, hanem a gyerek egyszerű követelése. Ő az ösztönében, az idegzetében fog fel természetesen és könnyedén minden ujságot, amely bennünket megszédít, elfáraszt. Amit mi csak fáradtságosan, ha megtanulhatunk, abba ő, teljes lelki és technikai készüllettel beleszületett... A gyermek még lelkesedik a komplikációkért. Ő még ujjongva röpdösi körül az új idők új játékait.”<sup>69</sup>

Bárdos tehát (ugyanabból a megközelítésmódból, mint a pedagógusok és az esztéták) a gyermeki kreativitás és megismerési vágy oldaláról közelít az új típusú, egyszerű, játékszerekhez, s alapvető problémája neki is, hogy azok mégiscsak a felnőttek látásmódját tükrözik. Csak megfordítja az állításokat, s az egyszerűség iránti vágyat a

<sup>67</sup> Adorján Andor: Játékok között. *Világ*, 1910. 234.sz. dec. 24. 1.

<sup>68</sup> Vö. Levetius, A.S.: Modern Viennese Toys, *The Studio*, 1906. 213-219.

<sup>69</sup> Bárdos Artur: Játékok. *Nyugat*, 1910. I. 122-124.

felnőttek, a bonyolultt pedig a gyermeknek tulajdonítja. Ugyanott vagyunk, a felnőtt rá próbálja erőltetni a maga szemléletét a gyermekre, de a gyermek elutasítja azt.

Elutasítja éppen a leegyszerűsített formák más szempontból kész jellegét, visszafordítja a pedagógusoknak a gyermek gondolkodásának és a játéknak egymásra hatásakor elképzelt folyamatát, azt tekinti késznek, ami elvégezte már a gyermeki kreativitástól elvárt műveletet, a bonyolultban meglátni a lényegét, az egyszerűt. A felnőtt szemléletmódját, a bonyolultsággal szemben az egyszerű iránti vonzódását, azt az elképzelést, hogy az a gyermeki, ami egyszerű, vetíti vissza a gyerekekre, holott az másképp működik - állítja Bárdos. Vagyis szerintem éppen nem az ősi, az egyszerű a gyermek világa, hanem a jelen, a bonyolult, amit érteni, ismerni akar, s a maga számára majd ő végzi el a leegyszerűsítés és értelmezés munkáját.

A századfordulónak a játékszerekről, a jó játékszerekről alkotott képe tehát éles vitában alakult, formálódott. Résztvevői, a fiatal gyermektanulmányozás és a pedagógia hazai, de nemzetközi szakirodalmat jól ismerő képviselői és a sajtónak a hazai és külföldi eseményekre nyitott képviselői voltak. A gyermeki játék és a játékszer fontossága eddigre már elfogadott tény volt, de - s ez a helyzet máig is alig-alig változott - az ipar és a kereskedelem mondhatnánk ellenérdekelt volt a változásban. A jó játék egyszerű, olcsó, nehezen romlik el - ezek a tényezők a piaci megközelítésmódban nem voltak pozitívumok. Ugyanez mondható el arról a követelményről, hogy a gyerekeknek ne legyen sok játéka, mert megosztja a figyelmét. Stephen Kline kitűnő és a játékpiacon a szakirodalomban egyedülálló pontossággal és részletességgel elemző monográfiájában a döntő változást a játékszereknek a kézműves termékből háziipari majd gyáripari nagyüzemi tömegtermékké válásánál határozza meg, s szerintem a változás drámai volt. *„A huszadik század első felében az ipari termelés alacsonyabb árakat és szélesebb elosztást jelentett, és az alapvető játéktípusok szélesebb körű és készen kapott integrációs lehetőségét az iskolai, és családi tevékenységekben.”* Mivel ekkoriban vált szokássá a gyermekeknek különböző alkalmakkor játékszerek ajándékozása, ez az igények növekedését gerjesztette.<sup>70</sup>

S ez az az időszak is, amikor a játékkínálat robbanásszerű növekedésével, és a mennyiségen túl rendkívüli változatosságával állandó vitában tudatosítja a pedagógia és a pszichológia a játékszerek fontosságát a gyermekek személyiségfejlődésében és tárgyi kultúrájában. Az elvek és a gyakorlat küzdelmében pedig, akkor is születtek és ma is születnek rendkívül izgalmas és jó játékszerek, amiket a gyerekek és a felnőttek is elfogadnak, jónak tartanak.

<sup>70</sup> Kline, S.: Out of the Garden. Toys and Children's culture in the age of TV marketing. London, 1993. 145. skk.

## A MAGYAR SZOCIALISTA MUNKÁSPÁRT MŰVÉSZETPOLITIKÁJÁNAK FŐ VONÁSAI, 1956–1989<sup>1</sup>

A Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) művészetpolitikájának áttekintésekor, kiindulópontként, legalább három kérdést fel kell tennünk: 1. A *kontinuitás-diszkontinuitás* problémája, azaz mennyire tekinthető az MSZMP gyakorlata a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) művészetpolitikája folytatásának; egyáltalán van-e közöttük korreláció? 2. A *szakaszolás* kérdése, azaz egységes folyamat volt-e az 1957–89 közötti évek művészetpolitikája, vagy pedig – a gazdaságpolitikából jól ismert reform/ellenreform ciklusokhoz hasonlóan – periódusokra tagolható? 3. A művészetpolitika *egyszemélyi irányításának* problémája; azaz milyen szerepet töltött be Aczél György e szakterület vezetésében; értelmezhető-e az „Aczél-korszak” elnevezés, vagy e kifejezés kizárólagos használata nem igazolható?

Ami az első kérdést illeti, a megválaszoláshoz támpontot ad Révai József szava-  
inak felidézése. A kommunista párt vezető kultúrpolitikusa 1951-ben, az MDP II. kongresszusán elhangzott beszédében a következőket mondta: „Mit jelent a kultúrforradalom? (...) Jelenti azt, hogy népünk szocialista átnevelésének szolgálatába kell állítanunk minden eszközt: az iskolát, az agitációt és a propagandát, a művészetet, a filmet, az irodalmat, a tömegek kulturális mozgalmának minden formáját.”<sup>2</sup> Az MDP vezető szerepével kapcsolatban Révai így fogalmazott: „Néhány évvel ezelőtt (...) művészeti életünk tele volt mindenféle burzsoá szeméttel. (...) Pártunk érdeme, hogy (...) a frontáttörést (...) ideológiailag előkészítette és irányította.”<sup>3</sup> S nem maradt el állásfoglalása a marxizmus-leninizmus monopóliuma kérdésében sem: „Az új, szocialista kultúra építése sem békés folyamat. Csak a régi, reakciós ideológiák, irányzatok és felfogások elleni harcban lehet (...) kifejleszteni. (...) A hallgató ellenséges irányzatok ellen is folytatni kell a harcot.”<sup>4</sup>

Mindezen mondatok felidézése nem véletlenszerű. A kontinuitás-diszkontinuitás körüli vitában ugyanis előfordulnak olyan álláspontok, amelyek az 1956 utáni művelődéspolitikát szinte azonosítják az 1948–56 közöttivel. „A forradalom leverése utáni helyzetben (...) a kulturális élet párt- és állami irányítása centralizáltabb lett, mint amilyen 1953 előtt volt. A birodalom tovább élt Révai későbbi utódai – Szirmai István, Aczél György – idején is a szervezetben, a munkamódszerekben, a kul-

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Bolvári-Takács Gábor: Filmművészet és kultúrpolitika a művészeti díjak tükrében 1948–1989. Összefoglaló tanulmány és díjregiszter. Planétás Kiadó, Budapest, 1998. 16–37.

<sup>2</sup> A szocializmus építésének útján. A Magyar Dolgozók Pártja II. kongresszusának anyagából. Szikra Könyvkiadó, Budapest, 1951. 91–92.

<sup>3</sup> Uo. 101.

<sup>4</sup> Uo. 109.

turális irányítás kádereinek gondolkodásában és reflexeiben” – olvashatjuk egy 1993-ban megjelent cikkben, egy történelmi folyóirat hasábjain.<sup>5</sup>

Ezt a sommás értéktételeket nem fogadhatjuk el. E tanulmány egyik célja tehát éppen annak bizonyítása, hogy az MSZMP művészetpolitikája *lényeges elemeiben* különbözött az egyébként jogelőd pártként elfogadott Magyar Dolgozók Pártjától.

A második kérdés, a szakaszolás problémája kapcsán ismét eltérőek az álláspontok, már a rendszerváltozás előtti szakirodalomban is. Tóth István 1983-ban kifejtette nézeteit a művelődéspolitikai szakaszolásáról, s a periódusok között minőségi eltérést vélt felfedezni.<sup>6</sup> Tóth tanulmányát azért nem részletezzük most, mert nekünk is meggyőződésünk, hogy a művelődéspolitikai – és azon belül a művészetpolitika – nyilvánvalóan periodizált. Méghozzá meglepően szoros összefüggésben a gazdaságpolitikai ciklusokkal.<sup>7</sup> A továbbiakban éppen ezt szeretnénk alátámasztani, ezért Tóth gondolatmenetének értékelésére a tanulmány végén térünk vissza. Ezzel szemben Köpeczi Béla, aki az 1986-ban megjelent *A magyar kultúra útja* című könyvében végigköveti a művelődéspolitikai dokumentumok sorát, a néhány mondatos idézetekkel történő, kommentár nélküli számbavétellel a lényegében zavarmentes 1956–85 közötti, egyenletesen fejlődő folyamat képét sugallja.<sup>8</sup>

Ehhez a kérdéskörhöz tartozik az elmélet és a gyakorlat párhuzamossága vagy ellentmondása is. Mert bár világos periódusok különíthetők el, a művészetpolitika napi gyakorlata korántsem mindig követte ezt. Nem véletlen, hogy a rendszerváltozás hajnalán készült, első igazán kritikus és tárgyyszerű pártdokumentum, a *Történelmi utunk*, az elvi periodizáció helyett a gyakorlat „megengedő liberalizmusára” helyezte a hangsúlyt: „Ez a kulturális és szövetségi politika – éppen a politikai szerkezet változatlanlansága következtében – (...) a megengedő liberalizmus (...) alapján állt. (...) Ebből ered kontúratlansága, amely (...) a szűkkeblűség és a liberalizmus közötti folytonos ingadozást okozta. A szövetséget egy rugalmas kultúrpolitika párton belüli exponensei (elsősorban Aczél György) és a kulturális élet vezető alakjai (...) között kötötték meg, (...) ami a kormányzat konszenzusra irányuló politikájának fontos legitimációs pillérévé vált.” – olvashatjuk a szövegben.<sup>9</sup>

Rátérve a harmadik kérdésre: Aczél György személye az MSZMP művészetpolitikájának tárgyalásakor nem kerülhető meg. Aczél 1958-tól a művelődésügyi mi-

<sup>5</sup> Urbán Károly: Révai, a kultúrdiktátor = Rubicon, 1993. 7. szám, 13.

<sup>6</sup> Tóth István: Az MSZMP művelődéspolitikájának szakaszairól. In: Művelődéspolitikánk 25 éve. Művelődéspolitikai tanácskozás. Budapest, 1983. december 15–16. (szerk.: Tóth István), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984. 34–42.

<sup>7</sup> Az 1957 utáni gazdaságpolitika reformhullámainak és visszarendeződéseinek széles szakirodalma van. Említsünk meg csupán három kitűnő összefoglalást: Berend T. Iván: A magyar gazdaság reform útja. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1988; Bogár László: Kitérési kísérleteink. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1989; Ungvárszky Ágnes: Gazdaság-politikai ciklusok Magyarországon 1948–1988. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1989.

<sup>8</sup> Köpeczi Béla: A magyar kultúra útja (1945–1985). Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1986. 62–84. A kötet egyébként jól hasznosítható a művészetpolitika eredményeit összefoglaló adatgazdagsága miatt.

<sup>9</sup> Történelmi utunk. (írta és szerk.: Berend T. Iván, Hom Gyula, Ormos Mária, Tőkei Ferenc), a Társadalmi Szemle különszáma. Budapest, 1989. 53.



niszter helyetteseként, 1958–67 között első helyetteseként közvetlenül irányította a művészeti életet; 1967-től 1974-ig, majd 1982-től 1985-ig a Központi Bizottság titkáráként, 1974–82 között a minisztertanács elnökhelyetteseként felügyelte a kultúrát. 1970–88 között tagja volt az MSZMP Politikai Bizottságnak. Jóllehet, e folyamatos jelenlét nem biztosított számára mindig dominanciát, meggyőződésünk – és ezt bizonyítani is igyekszünk majd –, hogy Aczél lényegében 1956-tól 1988-ig meghatározta az MSZMP művészetpolitikájának alakulását. Véleményünk szerint tehát nem túlzás az „Aczél-korszak” kifejezés. Ugyanakkor nem célunk Aczél György tevékenységének átfogó értékelése. Az erre történő akár csak részbeni törekvésünk is szétfeszítené a dolgozat kereteit. Aczél-biográfia egyébként is megjelent már, Révész Sándor jóvoltából.<sup>10</sup>

\*

Az 1956-os forradalom leverése utáni helyzetben az újonnan alakult MSZMP önálló művészetpolitikájáról nem beszélhetünk. Kádár János és hívei a kormányzati munka megszervezésével voltak elfoglalva. Bizonyítja ezt, hogy 1957 januárjában Kádárék kvázi kormányprogram formájában szólították meg a lakosságot, a *Népszabadság* hasábjain. Ebben szerepeltek a művészeti életre vonatkozó tézisek is, nevezetesen a művészi alkotómunka szabadságának tiszteletben tartása; a művészértelmiség bevonása a cselekvésbe.<sup>11</sup>

Az 1957-es esztendő a művészeti életben meglehetősen zavart tükrözött. A művelődés ügyének rendezése, és ezzel összefüggésben az értelmiség részéről tapasztalható ellenséges hangok lecsillapítása a legsürgősebb feladatok egyikeként merült fel. Kádár a társadalom rétegei közül az értelmiséggel különösen erősen szemben találta magát, s a konszolidáció erőszakos módját választva, adminisztratív úton törte le az ellenállást. Az írószövetség, az újságíró-szövetség feloszlata ilyen lépés volt, de a filmművészet területén is hasonló döntések születtek. E döntések végrehajtásában 1957. április 12-től Aczél György, mint művelődésügyi miniszterhelyettes is részt vett.<sup>12</sup>

A demonstratív szigor nyilvánult meg egyes, éppen hogy elkészült játékfilmek „dobozba zárásában”. Így nem kerülhetett a közönség elé Banovich Tamás *Eltűszentett birodalom*, Kalmár László *A nagyrozsdási eset* és Várkonyi Zoltán *Keserű igazság* című filmje. Csak bizonyos részek átrendezésével mutathatták be Keleti Márton *A csodacsatár* című filmjét.<sup>13</sup> A színművészek körében felelősségre vonási hullám indult. A Kállai Gyula által vezetett Művelődésügyi Minisztérium 13 színművészt ítél 6-12 hónapos szilenciumra 1956-os cselekedeteikért, így Bánffy Györ-

<sup>10</sup> Révész Sándor: Aczél és korunk. Sík Kiadó, Budapest, 1997.

<sup>11</sup> A forradalmi munkás-paraszt kormány nyilatkozata a legfontosabb feladatokról = Népszabadság, 1957. január 6.

<sup>12</sup> Vö. Standsky Éva: Az írók és a hatalom 1956–1963. 1956-os Intézet, Budapest, 1996. 191. skk.

<sup>13</sup> Vö. Szilágyi Gábor: Életjel. A magyar filmművészet megszületése 1954–1956. Magyar Filmtézet, Budapest, 1994. 487. skk., valamint Varga Balázs: Filmpolitika, film és politika a forradalom után. In: Évkönyv IV., 1956-os Intézet, Budapest, 1995.

gyöt, Bessenyei Ferencet, Borvető Jánost, Horváth Istvánt, Mészáros Ágit, Perényi Lászlót, Sinkovits Imrét, Somogyvári Rudolfot, Somogyvári Pált, Soós Lajost, Szabó Lászlót, Tamási Józsefet, Vay Ilust. Ezen kívül letiltották 39 disszidált színművész rádiófelvételeinek ismétlését, ami jelentős anyagi kárt is okozott.<sup>14</sup> A helyzet zavarosságát jól mutatja, hogy a szilenciumot nem mindig hajtották végre, már 1957-ben sem, 1958-ra pedig végképp lazult a szigor. Ugyanakkor internálások, illetve letartóztatások történtek Darvas Iván, Földes Gábor, Horváth Jenő, Kárpáthy Gyula, Kéri Edit, Mensáros László, Nagy Attila, Szakáts Miklós esetében.<sup>15</sup>

Másfelől azonban kötötték a kormányzatot mindazon nyilatkozatok és dokumentumok, amelyek a művészetek fejlesztését ígérték. Márpedig „az értelmiség különböző csoportjainak megnyeréséért folytatott küzdelem nem állhatott (...) abból, hogy szavakban megfogalmazódjon e réteg érdeke, fontossága. A megfelelő alkalakkal és lehetőségekkel élve a politikának nyilvánvalóvá kellett tennie szándékait. Az 1957. március 15-én kiosztott Kossuth-díjak ezt szolgálták.” – írta a korszak egyik kutatója.<sup>16</sup> S valóban, meglepően sokszínű a paletta, politikai szempontból is. 1957-ben kapott Kossuth-díjat többek között Borsos Miklós szobrászművész, Fodor József író, Fülep Lajos művészettörténész, Gertler Viktor filmrendező, Heltai Jenő író, Kodály Zoltán zeneszerző, Medgyessy Ferenc szobrászművész, Németh László író, Sulyok Mária színművész, Szabó Lőrinc költő. De Kossuth-díjas lett az a Tímár József is, aki az ekkortájt betiltott *Eltűszentett birodalom* című film főszerepét, a zsarnok királyt játszotta!<sup>17</sup>

A fentiek ismeretében aligha meglepő, hogy a mind jobban magára találó MSZMP legfontosabb feladatai között kezelte a művelődésügy rendezését. E törekvések eredményeképpen 1958 augusztusában megszületett *A MSZMP művelődési politikájának irányelvei* (a továbbiakban: *Irányelvek*) című dokumentum, amelynek létrejöttében Aczél György fontos szerepet játszott. Nemcsak az eredetileg kormányprogramnak indult szöveg megszerkesztésében közreműködött, de ő volt a napirend előadója – mint (1958. február 10-től) a művelődési miniszter első helyettese – a Központi Bizottság 1958. július 25-i ülésén. Ilyen értelemben Aczél legalább annyira befolyásolta az *Irányelvek* megszületését, mint amennyire az *Irányelvek* megerősítették Aczél pozícióját a művészeti terület irányításában.

Nem kívánjuk részletesen bemutatni az irányelvek keletkezését, ezt megtettük máshol.<sup>18</sup> Azt azonban feltétlenül ki kell emelni, hogy az *Irányelvek* szövegterveze-

<sup>14</sup> Magyar Országos Levéltár (továbbiakban: MOL) XIX-I-4-aaa 48.d. 51. dosszié. A Magyar Rádió Ifjúsági Osztálya 1957. június 25-én jelezte, hogy a letiltások miatt az 1951–56 között felvett rádiójátékok 85%-át nem lehet ismétlni, és az új felvételekhez 3,1 millió forint kellene.

<sup>15</sup> MOL XIX-I-4-aaa 51.d. 65. dosszié, 57.d. 84. dosszié. Aczélhoz feljegyzést jutattak el ez ügyben, ő pedig 1958. július 11-én felháborodottan írta a Színházi Osztálynak, hogy tegyenek rendet, mert „folyik a jobboldali elemek foglalkoztatása.”

<sup>16</sup> Németh József: Értelmiség és konszolidáció. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988. 81–82.

<sup>17</sup> Kossuth-díjasok és Állami Díjasok almanachja 1948–1985. (szerk.: Darvas Pálné, Klement Tamás, Terjék József), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.

<sup>18</sup> Bolvári-Takács Gábor: Az MSZMP művelődéspolitikai irányelveinek keletkezéstörténete = Múltunk, 1995/4. szám, 115–132.

téről a korabeli művészértelmiségi elit bevonásával megrendezett viták kapcsán keletkezett az első komoly rés a pártvezetés és az értelmiség között húzódó falon. A meghívottak ugyanis – azáltal, hogy elfogadták az invitálást és részt vettek a vitákon – gond nélkül felvehették a megszakadt párbeszéd fonalát, amely segítette beilleszkedésüket a mind szilárdabbá váló Kádár-rendszerbe. A kultúrpolitikai vezetés pedig a művészeti élet reprezentánsainak bevonásával saját legitimációját erősítette. Mindezek alapján egyértelmű, hogy az MSZMP önálló, saját művészetpolitikáját, illetve annak *első szakaszát*, az 1958-as *Irányelvektől* kell számítanunk. Nemcsak azért, mert ekkor fogalmazódott meg első ízben a párt kulturális programja, hanem azért is, mert keletkezésének körülményei minőségi változást hoztak a művészeti életben is.

Az *Irányelvek*ben külön alfejezet foglalkozott a művészetekkel. A párt kinyilvánította, hogy „nagy jelentőséget tulajdonít a művészeteknek (...) és minden eszközzel elősegíti fejlődésüket.” A szocializmus építésétől elfordult művészeket a dokumentum az „ellenforradalom” számlájára írta. Maga a szöveg kijelentő–felszólító–kinyilatkoztató jellegű; nem érvekkel dolgozik, hanem axiómákra épít. Nem meggyőzni kíván, hanem kijelöli a követendő irányvonalat. Hangsúlyozza a szocialista realizmus helyességét, de – összevetve a Révai József-féle kultúrforradalmi missziós retorikával – jelentős változások fedezhetők fel. Mert mit mond a szöveg?

„A stílusvitákat hatalmi szóval (...) nem lehet eldönteni, de lehet és kell támogatni minden realista irányzatot (...) (*kiemelés tőlem: BTG*) Az erkölcsi és anyagi támogatás mellett messzemenő szabadságot biztosítunk a népet szolgáló művészeknek (...) az irányzatok, a formakísérletek kérdésében.”<sup>19</sup>

Ezek a kifejezések kétségtelenül újszerűek. De nem kevésbé figyelemreméltó a kulturális élet párt- és állami irányításáról szóló VI. fejezet. „Az irányítás fő eszköze (...) az eszmei befolyásolás” de „romboló hatású művekkel (...) szemben szervezeti intézkedéseknek is helyük van” – írja a szöveg, majd hozzáteszi: a végrehajtás során „támaszkodni kell a kulturális élet legjobb kommunista és *pártonkívüli* munkásaira.”<sup>20</sup> (*kiemelés tőlem: BTG*) Aligha tévedünk, ha úgy véljük: a Kádár János-féle majdani „szövetségi politika” első mozzanatai éppen a művelődéspolitikában jelentkeztek.

Az 1958-as *Irányelvek* mai megítélése mindazonáltal nem egyértelmű. Az egyik álláspont szerint „a Művelődéspolitikai Irányelvek (...) érdemben a konzultációs formák gazdagítása ellenére sem tudta folytatni azt a kezdeményezést, amely 1957 tavaszán befejezetlenségében is az új kormányprogram (különösen a gazdasági program) kidolgozását jellemezte.” – vélte Huszár Tibor.<sup>21</sup> A magunk részéről ezt az álláspontot nem tartjuk elfogadhatónak. Véleményünk szerint sokkal közelebb áll a valósághoz Szabó B. István okfejtése, aki a „kétfrontos harc” koncepciójának továbbélését véli felfedezni az *Irányelvek* kettős jellegében. Úgy véli, „a marxista–

<sup>19</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1964. 256–258.

<sup>20</sup> Uo. 259–260.

<sup>21</sup> Huszár Tibor: Mit ér a szellem, ha ... Szabad Tér Kiadó, Budapest, 1990. 29–30.

lukácsista–zsdanovista frazeológia hasonlósága mögött *lényegében* különbözött ez, Révai 1948-as szocialista kulturális forradalom tervétől, mert nem ideologikus, hanem pragmatikus alapon állt. Sokat beszélt ugyan a szocialista realizmusról, pártosságról, népiségről, de (...) a gyakorlatban (...) az "ellenséges" ideológiák "kitiltása" helyett egy békésebb, *kiegyezésses* együttélés lehetőségét kínálta fel.<sup>22</sup> (*kiemelések tőlem: BTG*)

Akkor járunk el helyesen, ha az *Irányelvek* szövegét nem önmagában vizsgáljuk. A dokumentum lényege ugyanis a prevenció volt, az a cél, hogy mindenkor keretül szolgáljon a kultúrpolitikai vezetés és a művészértelmiség számára, és mindkét irányból gátat szabjon a túlkapásoknak.<sup>23</sup> Ebben a megközelítésben válik megalapozottá a *Történelmi utunk* című dokumentum értékelése is, amelyben ez áll: „Az értelmiséggel megegyezést kereső politika koncepcióját és elvi nyilatkozatát az 1958-as nagy jelentőségű művelődéspolitikai irányelvek fogalmazták meg. Az ebben foglalt alapelvek azonban csak később (...) fokozatosan jutottak érvényre, és alapozták meg a hatvanas-hetvenes évek tartós kulturális fellendülését, illetve az évtizedforduló virágkorát.”<sup>24</sup>

Nem kell különösebb tehetség ahhoz, hogy a sorok között olvasni tudjunk. Az „évtizedforduló virágkora” kifejezés alighanem azonosítható Aczél György 1967–74 közötti KB-titkári működésével – legalábbis a dokumentum ezt sugallja. A kérdés most már csak az: hogyan alakult a művészetpolitika irányítása a hatvanas évek derekáig; egyáltalán van-e összefüggés Aczél KB-titkárrá választása és a művészetpolitika periodizációja között?

A válaszadás előtt nem érdektelen megvizsgálni, hogy 1967 előtt kik álltak formailag és ténylegesen is – a miniszterhelyettesi pozíciójánál egyébként lényegesen nagyobb befolyással rendelkező – Aczél Györgynél magasabb döntéshozói szinten.<sup>25</sup> Mindenek előtt *Szirmai István*, aki 1959–66 között az ideológiai ügyekért felelős KB-titkári posztot töltötte be, és 1959-től a Politikai Bizottságnak póttagja, 1962-től tagja volt. Ugyancsak felettese volt Aczélnek *Kállai Gyula*. A Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány első művelődésügyi minisztere, a KB 1959-ig kulturális ügyekben illetékes titkára 1958–60 között államminiszteri, 1960–65 között miniszterelnök-helyettesi posztot töltött be. 1965-ben miniszterelnök lett, de affinitása a kulturális szféra iránt természetesen megmaradt. *Cseterki Lajos* 1963–67-ig a KB tudományos és közoktatási ügyekért felelős titkári tisztét látta el, 1962–66 között póttagként a Politikai Bizottságban is helyet kapott. *Ilku Pál* – noha szellemi képességei lényegesen elmaradtak Aczél Györgyétől – 1961-től állt a művelődésügyi tárca élén. Pozícióját erősítette 1962-től politikai bizottsági póttagsága. S végezetül

<sup>22</sup> Szabó B. István: Irodalom és közélet, 1956–58 = História, 1995. 9–10. szám, 43.

<sup>23</sup> Vö. Ständeisky Éva: i. m. 394.

<sup>24</sup> Történelmi utunk, i. m. 51.

<sup>25</sup> Az MSZMP fennállásának teljes időtartamára vonatkozóan vö. Takács Gábor: Egy „kényelmetlen” bársonyszék (A kultusztárca 1957–1991) = Egyetemi Élet (Debrecen), 1991. február 17.; uő.: „Miniszterek” bársonyszék nélkül (A művelődéspolitikai irányítói a pártvezetésben, 1957–1989) = Uo. 1992. március 20.

meg kell említeni *Ajtai Miklóst*. Bár ő gazdaságpolitikus volt (1961–67-ig az Országos Tervhivatal elnöke, 1962-től a Politikai Bizottság póttagja), kapcsolatba került a művészeti élettel: 1965-ben – Kállai Gyula kormányfővé választása miatt – átvette az Állami Díj és Kossuth-díj Bizottság vezetését.

Természetesen nem állíthatjuk, hogy valamennyi felsorolt politikus mindig azonos intenzitású kontrollt jelentett – ha jelentett – Aczél számára. Tény viszont, hogy Aczél a hatvanas évek derekáig nem cselekedhetett minden tekintetben önállóan.<sup>26</sup>

Az ötvenes évek végétől a hatvanas évek közepéig terjedő időszak művészetpolitikai irányítási törekvései ellentmondásosak. Egyfelől az 1958-as *Irányelvek* tálján álló kiegyezést kereső pragmatizmus, másfelől az ideológia erősítést szorgalmazó elgondolások között feszült ellentét. Az első irányzat Aczél György, a második Szirmai István nevéhez köthető. Aczél irányvonalát erősítette Kádár nagy feltűnést keltett együttműködési felhívása, az „aki nincs ellenünk, az velünk van” elvének meghirdetése. Jóllehet ennek részletes indoklása 1962 novemberében, az MSZMP VIII. kongresszusának záróbeszédében hangzott el, az elvet Kádár első ízben a Hazafias Népfront Országos Tanácsának ülésén fejtette ki, 1961. december 8-án.<sup>27</sup> A művészetpolitikai területre vonatkozóan az új irányelv következményei azonnal megmutatkoztak. Az MSZMP VIII. kongresszusának határozatában a *Kulturális fejlődésünk eredményei és feladatai* című V. fejezet 34. pontjában ugyanis ez állt: „Minden erővel és eszközzel segítjük, támogatjuk a (...) szocialista realista irodalmat és művészetet, de teret adunk minden más jó szándékú, nem ellenséges művészeti tevékenységnek is.”<sup>28</sup> (*kiemelés tőlem: BTG*)

Ha elővesszük az 1958-as *Irányelvek* szövegét, láthatjuk, hogy ott és akkor még „minden realista” irányzatról beszéltek! Ebből lett 1962-re „minden más” irányzat. Aligha kétséges, hogy ennek a néhány szavas változásnak fontos szerepe volt a börtönben ülő vagy szilenciumra ítélt írók és művészek újbóli megszólaltatásában. Aczél tudta, hogy a Kádár-rendszer szellemi legitimálásához e téren sikerekre van szükség, s ehhez a kádári szövetségi politika leképezése a művészetpolitikában is nélkülözhetetlen volt.<sup>29</sup>

De ne feledkezzünk meg a másik irányzatról sem. Szirmai István ideológiai erősítésre törekvő politikájának befolyását jól mutatta, hogy jórészt e tárgyú cikkeinek, beszédeinek gyűjteménye 1963-ban megjelenhetett.<sup>30</sup> Ennél komolyabb – bár átmeneti – „győzelmet” jelentett számára az 1964 őszén megrendezett országos ideológiai konferencia, majd az 1965. márciusi KB-dokumentum, *Az MSZMP néhány időszakú ideológiai feladata* című irányelvgyűjtemény. Meg kell jegyeznünk, hogy

<sup>26</sup> Kovács András filmrendező írja, hogy amikor segítséget kért Aczéltól a Nehéz emberek című filmje bemutatásához, Aczél csak tanácsolni tudta neki, hogy Kádárt magánlevélben hívja meg egy vetítésre. Aczél hivatalosan nem kezdeményezhette ezt Kádárnál, mert a szolgálati út szerint többen felette álltak, noha kapcsolata magánemberként kiváló volt. (Kovács András: Filmkészítés a hatvanas években = *História*, 1996. 9–10. szám, 22.)

<sup>27</sup> Kádár János művei. 2. kötet. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988. 430, 552.

<sup>28</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1956–1962. i. m. 583.

<sup>29</sup> V.ö: Szabó B. István: Irodalompolitika a hatvanas években = *História*, 1996/9–10. szám, 36–38.

<sup>30</sup> Szirmai István: A kommunista eszmék győzelméért. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1963.

Aczelt sem a konferencia, sem az irányelvek kidolgozásába nem vonták be. A konferencia szervezéséért Szirmai István volt felelős, felkért hozzászólói pedig Cseterki Lajos (tudománypolitika), Gosztonyi János (oktatáspolitikai), Köpeczi Béla (irodalom- és művészetpolitika) és Orbán László (agitáció és propaganda) voltak. A KB-dokumentum megírására Gosztonyi, Köpeczi és Orbán kapott megbízást.<sup>31</sup>

A Központi Bizottság Szirmai előadói beszéde alapján elfogadta az ideológiai feladatokról szóló határozatot, amelyben az irodalom és a művészetek ideológiai problémáival külön fejezet foglalkozott. A dokumentum – bár elismerte az utóbbi évek művészeti eredményeit – alapvetően az egyoldalú bírálat talaján állt. Így szövegezte a kulturális intézmények „sokszor tűrhetetlen engedékenységet”, egyes irodalmi folyóiratok (*Kortárs*, *Új Írás*) pesszimista írásait, az eluralkodó politikai és világnézeti közömbösséget, az alkotásokban elszaporodó „torz” nézeteket. A határozat kinyilvánította: „A szocialista államnak elsődrendű feladata, hogy (...) segítse a művészetek (...) fejlődését, egyszersmind adminisztratív intézkedésekkel is föllépjen a politikailag ellenséges vagy közízlést sértő jelenségek ellen.”<sup>32</sup>

A művészeti intézményrendszer bírálata aligha nélkülözte a célzatosságot. Ez ugyanis Aczél György közvetlen miniszterhelyettesi felügyeleti területéhez tartozott. A Szirmai-féle irányvonal győzelme azonban csupán átmenetinek bizonyult. A politikai elit és az országos közvélemény döntő többsége ekkor már végképp reformpárti volt, és 1966. május 27-én a Központi Bizottság elfogadta *A gazdasági mechanizmus reformjáról* című határozatát.<sup>33</sup> Júliusban, alig két hónapon belül, időrendben közvetlenül e határozat után, napvilágot látott az MSZMP KB mellett működő – Aczél György által vezetett – Kulturális Elméleti Munkaközösség állásfoglalása *Az irodalom és a művészetek hivatása társadalmunkban* címmel.<sup>34</sup> E dokumentum nem pusztán reakció volt a Szirmai-féle ideológiai offenzívára, hanem szellemében tökéletesen megfelelt a gazdasági mechanizmus reformjáról szóló KB határozatnak. Az állásfoglalás nyelvezete és tartalma újszerű, jelentősége kétségtelen. Álláspontunk szerint e dokumentumtól számítható az MSZMP művészetpolitikájának *második szakasza*.

Ennek az állásfoglalásnak nagy érdeme, hogy továbblépett az 1958-as *Irányelvek* axiomatikus-kinyilatkoztató stílusán, és logikai úton kívánta alátámasztani kijelentéseit. S hogy az ideológia se maradjon ki, az állásfoglalás a következőképpen fogalmazódott meg: „Az irodalom és művészetek helyes megítélésének (...) feltétele, hogy helyzetüket az egész magyar társadalom ideológiai állapotával összefüggésben lássuk (...) Miért nem kizárólag a szocialista műveknek (...) nyitunk utat, miért van szükség nem szocialista, nem marxista-leninista világnézetű alkotások publikálására vagy bemutatására? Az ilyen (...) kérdés szem előtt veszi, (...) hogy az ország általános ideológiai helyzete (...) ellentmondásos képet mutat. Ha ennek

<sup>31</sup> MOL XJX-I-4-aaa 65.d. 140. dosszié

<sup>32</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1963–1966. (szerk.: Vass Henrik), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978. (2. kiadás), 154–158.

<sup>33</sup> Uo. 454–485.

<sup>34</sup> Uo. 485. skk.

az irreális követelménynek helyt adnánk és a művészeti életben csak a szocialista vagy ehhez nagyon közel álló alkotásoknak biztosítanánk kizárólagos megjelenési lehetőséget, ezzel az ország általános ideológiai helyzete és a művészeti élet ideológiai állapota közt teremtenénk indokolatlan feszültséget. Ez pedig (...) az adminisztratív korlátozás túlsúlyra jutását idézné elő, s végső soron az elvi vitát, az érdemleges eszmei harcot akadályozná.”<sup>35</sup>

Talán hosszú lett a fenti idézet, de semmiképpen sem indokolatlanul. Az állásfoglalás megszövegezői ugyanis a legvégső határig mentek el, ameddig e rendszer kereti között lehetséges volt: a marxista kritika védelmében megóvták a nem marxista ideológiát – azaz nem az elvárásokat igazították a párt művészetpolitikájához, hanem a művészetpolitikát a társadalomhoz. Ez több mint pragmatizmus: ez rendszerkritika. Legalább annyira, mint amennyire az új gazdasági mechanizmus implicite tagadta a szocialista gazdaság mindenhatóságát.

De nézzük tovább! Az irodalom és művészet párt- és állami irányításáról a dokumentum így fogalmazott: „A művészeti életben a pártirányítás elsősorban az ideológiai meggyőzés és vita eszközével él (...) Megjelenhetnek, bemutatásra kerülhetnek olyan politikailag nem ellenséges alkotások is, amelyek humanista értékeik mellett eszmeileg vitathatók, többé kevésbé szemben állnak a marxizmus-leninizmussal, a szocialista realizmussal. Ennek nem (...) ideológiai "engedékenységet" az alapja, hanem az, hogy (...) tiltó eszközökkel nem (...) győzhetők le.”<sup>36</sup> Ebből a gondolatmenetből egyenesen következett a művészetpolitikai irányítás alapelveinek leszögezése, azaz: „az irányításnak (...) kell választania: mi az, amit támogat (...) , mi az, aminek létéről tudomást vesz és (...) mi az, amit elutasít.”<sup>37</sup>

E mondat jelentőségét – visszatekintve az MSZMP művelődéspolitikájának utolsó negyedszázadára – nehéz lenne túlbecsülni. Nem mást fogalmaztak meg itt ugyanis, mint a később „három t” -nek nevezett alapelvet: támogat, tűr, tilt. Ettől kezdve egészen az MSZMP monopóliumának megszűntéig a művészet- és művelődéspolitikai viták a gyakorlatban a „tűr” kategória szűkebb-tágabb értelmezése körül mozogtak. Ebben az összefüggésben indokolható a *Történelmi utunk* című elemzés megfogalmazása, amely szerint „a kulturális politika legnagyobb értéke a folyamatok kibontakoztatási feltételeinek biztosítása volt: a szocialista országok összehasonlításában ez egyedülálló tudományos- művészi alkotó feltételeket biztosított. (...) A támogatás és tűrés (...) együtt járt a (...) tiltás további jelenlétével. (...) A tiltás egyszerre volt hivatva a kulturális folyamatok "kézben tartásának" demonstrálására, s ezzel, paradox módon, éppen a nagyobb szabadságfok biztosítására, de egyben a fennmaradt politikai ortodoxiák követelményrendszerének érvényesítésére is.”<sup>38</sup> Mindez természetesen óriási személyes befolyásolási lehetőséget biztosított a kultúrpolitika irányítójának, Aczél Györgynek.

<sup>35</sup> Uo. 487.

<sup>36</sup> Uo. 509.

<sup>37</sup> Uo.

<sup>38</sup> *Történelmi utunk*, i. m. 52–53.

Az 1966-os állásfoglalás még egy részére ki kell térnünk. Voltak ugyanis olyan megállapításai, amelyek kifejezetten a gazdaságirányítási reform gyakorlati (s nem csupán szellemi) leképezését jelentették. „Az elvi irányítás módszerének velejárója a párt- és állami irányítás demokratikus és decentralizált felépítése” – olvashatjuk a szövegben, amely később így folytatódik: „A művészet (...) fórumai és intézményei folytassák és fejlesszék a jó kezdeményezéseket, s (...) e feladatok megvalósítása érdekében – a gazdasági irányítás reformjának alapelveit tekintetbe véve – a művészetpolitikai célokat eredményesebben támogató honorárium- és árpolitikát alakítanak ki.”<sup>39</sup> Nos, a művészetek gazdasági-pénzügyi támogatása megvalósult. Az aczéli kultúrpolitika e téren nem fukarkodott a szubvencióval. Ennek eredményeképpen a hatvanas-hetvenes évek fordulójára a művészetek megerősödtek, nemzetközi tekintélyt vívtak ki, sőt egyes művészeti ágakban (pl. filmművészet) minőségileg a világ élvonalába emelkedtek.<sup>40</sup>

*Az irodalom és a művészetek hivatása társadalmunkban* című állásfoglalás tartalmát – különösen a „három t” elvét – az MSZMP IX. kongresszusa 1966 decemberében magáévé tette. A kongresszus határozatának 31. pontjában kinyilvánították: „Támogatásban részesítjük a nagy tömegekhez szóló szocialista és egyéb humanista alkotásokat, helyt adunk a politikailag, eszmeileg nem ellenséges törekvéseknek, viszont kirekesztjük kulturális életünkől a politikailag ellenséges, antihumanista vagy a közérkölcstört megnyilvánulásokat. Az irányításnak (...) kell (...) meghatároznia, hogy mit támogatunk, mi az, aminek helyt adunk és amit elutasítunk.”<sup>41</sup>

A IX. pártkongresszus az aczéli irányvonal teljes győzelmét hozta, noha Aczél formális pozíciója ekkor még nem változott. A kongresszuson azonban megvált ideológiai KB-titkári tisztétől Szirmai István (a Politikai Bizottságnak tagja maradt), és a helyét Pullai Árpád foglalta el. Az erőviszonyok módosulását mindenestre jól jellemzi, hogy Szirmainak a kongresszuson elhangzott beszédéhez előzőleg Aczél írt szövegjavaslatot.<sup>42</sup> Aczél formális előrelépéséhez már nem sok hiányzott, annál is inkább, mert az egyesített Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályt (TKKO) felügyelő KB-titkár, Cseterki Lajos, a kongresszuson kimaradt a Politikai Bizottságból, így távozása a pártvezetésből valószínűsíthetővé vált. A kulturális szféra felügyeletét persze Pullai is átvehette volna, de végül nem ez tör-

<sup>39</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1963–1966. i. m. 511, 514.

<sup>40</sup> Vö. Köpeczi Béla: A magyar kultúra harminc éve. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1975. 141–169., 1977 (2. kiadás) 127–157., uő: A magyar kultúra útja (1945–1985). i. m. 100–121.; továbbá: Rényi Péter: Vita és szövetség, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1980. 223. A magyar filmművészet korabeli sikereinek (Fábrí Zoltán: Húsz óra, Gaál István: Sodrásban, Jancsó Miklós: Szegénylegények, Kósa Ferenc: Tízezer nap, Kovács András: Hideg napok, Keleti Márton: A tizedes meg a többiek, Szabó István: Álmodozások kora, stb.) jelentőségét a politikai rendszerváltozástól függetlenül mindenki elismeri.

<sup>41</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1963–1966. i. m. 564. Köpeczi Béla szerint a „három t” elve itt jelent meg először, ám véleményünk szerint a júliusban nyilvánosságra hozott állásfoglalás a hármas felosztást már egyértelműen tartalmazta. (Vö. Köpeczi: A magyar kultúra útja. i. m. 72.)

<sup>42</sup> MOL XIX-I-4-aaa 66.d 151. dosszié.



tént. 1967. április 12-én Aczél György lett a Központi Bizottság kulturális ügyekért felelős titkára. A gazdasági reformmal korábban felállított párhuzam most is nyilvánvaló. A Fock Jenő által vezetett új minisztertanács 1967. április 14-én lépett hivatalába. Aczél személye tehát a kulturális területen ekkor pontosan azt jelentette, amit Nyers Rezső KB-titkár, Ajtai Miklós, Fehér Lajos, Tímár Mátyás miniszterelnökök-helyettesek és Vályi Péter pénzügyminiszter a gazdasági szférában.

A KB titkáráként Aczél következetesen tartotta magát az 1966-ban közétett állásfoglaláshoz és a kongresszusi határozathoz. Sőt, a „három t” elvét továbbfejlesztve megalkotta a „kultúra szocialista szabadságának elvét”. Az 1968 áprilisában, a KB Politikai Akadémiáján elhangzott beszédében ezt ekképpen írta körül: (1.) a szocialista művészet támogatása, (2.) minden más valós érték engedése, akár a nyugati polgári kultúra terméke is (3.) ha nem támadja törvényes rendünket.<sup>43</sup> Ennél világosabban fejtette ki nézeteit az 1969-es országos agitációs és propaganda tanácskozáson tartott beszédében. „A kultúra szabadságát a következőképpen értelmezzük: maximálisan támogatást nyújtunk (...) a szocialista realista törekvések számára, (...) lehetővé tesszük (...), hogy a (...) nem marxista, de antiimperialista polgári-humanisztikus értékek nyilvánosságot kapjanak. (...) Nincs viszont szabadság a politikailag ellenséges, antihumanista vagy a közérkölcstől durván sértő termékek számára.”<sup>44</sup> Amint látjuk, visszaköszönnek a kongresszusi határozat kifejezései; legfeljebb a hangnem más – Aczélnek 1969-ben még voltak felettesei a kulturális téren, Politikai Bizottságban.

Aczélt 1970-ben a Politikai Bizottság tagjává választották. 53 esztendősen hatalmas csúcsára ért. Ugyanekkor megvált ideológiai KB-titkári tisztségéről Pullai Árpád, és e posztot Óvári Miklóssal (1966 óta az Aczél által felügyelt TKKO vezetőjével) töltötték be. Kimaradt a Politikai Bizottságból Ilku Pál és Ajtai Miklós, Szirmai pedig már 1969-ben elhunyt. Kulturális és művészeti területen ekkor Aczélnek már nem volt felettese. (Egykori főnöke, Kállai Gyula – bár még politikai bizottsági tagként – az Országgyűlésben elnökölt.) Ráadásul az alsóbb tisztségekben is Aczél hívei ültek. A művelődésügyi miniszter első helyettese 1967 óta Orbán László volt, a TKKO-t Óvári Miklós után a fiatal Nagy Miklós vezette.

A hatvanas-hetvenes évek fordulóján tehát az aczéli elvek alapján irányított művészetpolitika megszilárdulni látszott. Aczél, mint KB-titkár, természetesen a teljes művelődésügyi szféra szabályozására törekedett, ennek megfelelően szinte menetrendszerűen láttak napvilágot a művelődéspolitikai irányelvek szakterületenkénti végrehajtását biztosító központi bizottsági határozatok: 1969-ben a tudománypolitikáról, 1972-ben az oktatáspolitikáról, 1974-ben a közművelődésről.<sup>45</sup> Tekintettel

<sup>43</sup> Aczél György: Eszménk erejével. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1971. (2. kiad.) 9–11.

<sup>44</sup> Uo. 64.

<sup>45</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967–1970. (szerk.: Vass Henrik), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1974. 335–367.; A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971–1975. (szerk.: Vass Henrik), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978. 292–313, 677–690. A dokumentumok címei: Az MSZMP KB tudománypolitikai irányelvei (1969. június 27.), Az MSZMP KB határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1972. június 15.), Az MSZMP KB határozata a közművelődés fejlesztésének feladatairól (1974. március 20.)

arra, hogy – ha nem is központi bizottsági szinten – 1966-ban pártállásfoglalás született a művészetekről és az irodalomról, e határozat előkészítése volta a legkevésbé sürgető. Am erre végül a többi szakhatározat után sem került sor.

Ennek magyarázata a reformerök visszaszorulásával állt összefüggésben. Az első jelet az 1972 novemberi „felező” KB-ülés határozatában fedezhetjük fel.<sup>46</sup> A pártvezetés konzervatív szárnya (Biszkú Béla, Gáspár Sándor, Komócsin Zoltán, Németh Károly, Pullai Árpád) a szovjet pártvezetés támogatásával, a „munkásosztály védelmének” frazeológiájával ideológiai ellentámadást hajtott végre. A Központi Bizottság a határozatban kimondta a tervezés erősítését, a nyereség-bér kapcsolat megszüntetését az energiaszektorban, a kötelező szerződéses bérek bevezetését, a legnagyobb 40-50 állami vállalat külön kezelését.<sup>47</sup> Ami pedig a művészetpolitikát illeti, a határozat V/5. pontja konkrét elmarasztalást tartalmazott: „a társadalomban meglevő ellentmondások esetenként eszmei bizonytalanságot okoznak, egyes alkotásokban mai életünk problémái felnagyítva, torzítva jelentkeznek, másokban pedig a (...) közömbösség tapasztalható.”<sup>48</sup>

A bírálatok kétségtelenül zavarták Aczélt. Olyannyira, hogy – tőle szokatlan módon – magyarázkodásra kényszerült. Ez történt az 1973-ban megrendezett országos agitációs és propaganda tanácskozáson, ahol beszédében kijelentette: bár a „támogat, tűr, tilt” alliteráló szavakat kulturális politikánk jobb megértetése végett használjuk, a „tűr” kategória nem tolódhat el a „támogat” rovására, ráadásul a „tűr” magában kell, hogy foglalja a vele folytatott elvi vitát, azaz nem jelenthet passzivitást.<sup>49</sup> Ugyanezen a konferencián próbálta Aczél megindokolni az utóbb „filozófus-perként” emlegetett pártállásfoglalást, amely nyomán Fehér Ferenc, Heller Ágnes, Márkus György, Vajda Mihály és más filozófusok tevékenysége a „tűr”-ből „tilt” kategóriába került át.<sup>50</sup> De ugyanúgy magyarázni kényszerült a politika „folyamatosságát” 1973 decemberében a bolgár *Literaturen Front* című irodalmi lapnak adott interjújában.<sup>51</sup> Meg kell említenünk azt is, hogy a magyar kultúra 1945 óta elért eredményeit összefoglalni és értékelni kívánó Köpeczi Béla a könyvét, 1975-ben, az 1972-es „ideológiai erősítés” szükségességének konklúziójával zárta.<sup>52</sup>

<sup>46</sup> Az MSZMP-ben gyakorlat volt, hogy az ötévente megrendezett pártkongresszusok között körülbelül féldőben a Központi Bizottság értékelte az előző kongresszus határozatainak megvalósulását, és ennek megfelelően jóváhagyta, vagy módosította a politikai irányvonalat.

<sup>47</sup> A Központi Bizottság állásfoglalása a X. kongresszus határozatainak végrehajtásáról és a tennivalókról, in: A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1971–1975. i. m. 376–379. A határozat nyomán hamarosan megszületett a népgazdasági tervezésről szóló 1972. évi VII. tv., valamint az Állami Tervbizottság létesítéséről szóló 1023/1973. (VI.30.) MT. határozat.

<sup>48</sup> Uo. 386.

<sup>49</sup> Aczél György: Szocialista kultúra – közösségi ember. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1975. (2. kiadás), 213–214.

<sup>50</sup> Uo. 201–203. o. Az ügyről részletesen lásd: Filozófus-per 1973 = Világosság, különszám, 1989. A pártállásfoglalás címe: Az MSZMP KB Kulturális Munkaközösségének állásfoglalása néhány kutató antimarxista nézeteiről. In: A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1971–1975. i. m. 466.

<sup>51</sup> Aczél György: Szocialista kultúra – közösségi ember. i. m. 349.

<sup>52</sup> Köpeczi Béla: A magyar kultúra harminc éve. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1975. 141–169.

A reformerők 1974-ben döntő vereséget szenvedtek, de a pártvezetés – nyilván taktikai okokból – nem egyszerre hajtotta végre a személycseréket. 1974 márciusában felmentették KB-titkár tiszteből Nyers Rezsőt, nyugdíjazták Ajtai Miklós és Fehér Lajos miniszterelnök-helyetteseket. 1975-ben megvált kormányfői posztjától Fock Jenő, miniszterelnök-helyettesi tisztségétől Tímár Mátyás, és felállt a mezőgazdasági tárcát vezető Dimény Imre, valamint a kohó- és gépipart irányító Horgos Gyula is. Fehér és Nyers az 1975. évi XI. pártkongresszuson természetesen a Politikai Bizottságból is kikerült; Fock Jenő bennmaradt ugyan, de néhány hónap múlva már csak nyugalmazott miniszterelnökként, funkció nélkül vett részt a testület munkájában. Kádár – belpolitikai okokból – ügyelt a látszatra.

Az „ellenreform” elsodorta Aczél Györgyöt is, jöllehet a többiekhez képest ő járt a legjobban. 1974 márciusában őt is felmentették ugyan KB-titkári tiszteből, de a minisztertanács elnökhelyettese lett. KB-titkári felügyeleti területét Óvári Miklós vette át, akit 1975-ben politikai bizottsági taggá választottak. E testületben Aczél is benne maradt – ehhez Kádár János minden bizonnyal ragaszkodott –, de e csúciszerv összetétele (a várható szavazatarányokkal) lényegesen más volt, mint 1975 előtt.

Aczél György teljes mellőzése a reform bukásával egyidejűleg – álláspontunk szerint – legalább három ok miatt nem történhetett meg. Egyrészt azért, mert a pártvezetés konzervatív szárnya a fő veszélyt a gazdaságpolitika „kapitalizálódásában” látta. Ilyen értelemben Aczél és az általa felügyelt szféra másodlagos jelentőséggel bírt. Másrészt nem lehetett figyelmen kívül hagyni Aczél egyéni pótolhatatlanságát. Az előző évek művelődéspolitikájának eredményeként Aczél olyan személyes kapcsolatrendszer alakított ki, amelynek akár csak részbeni pótlása is megoldhatatlan feladatot jelentett volna a súlyosabb gondokkal küszködő Kádárnak. S végül, de nem utolsósorban a művelődésügyben fellépő káderhiány szintén gátolta a teljes félreállítást. 1973-ban ugyanis meghalt Ilku Pál művelődésügyi miniszter, s a helyére lépő Nagy Miklós alig egy évre rá öngyilkos lett (42 évesen). Mindez egybeesett a művelődésügyi tárca átszervezésével: 1974-ben önálló kulturális és oktatási minisztériumok létesültek, ám az előbbi vezetésével megbízott Orbán László már túl volt a nyugdíjkorhatáron (két év múlva vissza is vonult). Mindezen körülmények miatt Aczél György – formálisan is alacsonyabb poszton – tovább dolgozhatott. Átmeneti visszaesését illusztrálja, hogy a XI. kongresszus után a művészetpolitika feladatait összefoglaló cikket nem ő, hanem Tóth Dezső kulturális miniszterhelyettes jegyezte a *Pártélet* című folyóiratban.

Tóth Dezső kifejtette, hogy a művészeti politikánk alapelvei nem változtak a fő feladat a népek, a népről alkotni, érthetően. Elítélte a „tartalmatlan formát”. A művészetpolitika megvalósítása eszközrendszeréről szóló felsorolása azonban jelzi a megváltozott prioritásokat. Tóth Dezső első helyen az adminisztratív eszközöket említette, és csak ezt követte az elvi vita, a marxista-leninista művészetkritika, s a művészeti alkotóműhelyek önálló felelőssége. Hangsúlyozta a közművelődési szemlélet fontosságát és a Szovjetunió tapasztalatainak felhasználását. Cikke végén leszögezte: „A (...) művészeti életben a határozatok, állásfoglalások ideológiai

vonatkozásainak párton belüli egységes értelmezését (...) meg kell követelni. (...) Erősíteni kell a pártellenőrzést. Művészeti területen ez (...) elengedhetetlen.”<sup>53</sup>

Az idézet utolsó előtti mondatában nem nehéz felismerni az Aczél-féle politizálás bírálatát. Hiszen miért is kellene erősíteni a pártellenőrzést, ha nem azért, mert korábban ezt elmulasztották?

Úgy véljük, a hetvenes évek fordulóján lezajlott események fényében aligha meglepő, hogy a Központi Bizottságnak egyéb dolga is akadt, mint megalkotni a művészetpolitikai párthatározatot. Igaz, ennek előkészítése meghaladta volna az Aczélt Györgyöt, Nagy Miklóst, Orbán Lászlót nélkülöző apparátus erejét. A párt felső vezetőit azonban minden bizonnyal aggasztotta a struktúra lezáratlansága. Csakis ez indokolhatja, hogy később, 1977. december 28-án, mégis megszületett *Az MSZMP Politikai Bizottságának határozata művészeti életünkről*.<sup>54</sup> Véleményünk szerint e dokumentummal – amely szentesítette a visszarendeződés művészetpolitikai konzekvenciáit – zárult le az MSZMP művészetpolitikájának második, és kezdődött a *harmadik szakasza*. Éppen ezért tartjuk fontosnak a határozat részletes ismertetését.

A három részből álló PB-határozat első része megállapította, hogy 1958-as Irányelvek helyesnek bizonyultak, a „három t” elve megfelelő, s ebből az adminisztratív tiltás csak „kivételes eszköz”. Ugyanakkor leszögezte: „A művészetpolitikai alapelvek gyakorlati megvalósítása (...) nem volt mentes ellentmondásoktól, nem érvényesült következetesen a művészi érték szerinti differenciálás elve.”<sup>55</sup>

A második rész felsorolta mindazon hiányosságokat, amelyek „az utóbbi egymásfél évtizedben” bekövetkezett változások miatt mára megoldatlanná váltak, úgymint: elmaradtak a marxista jellegű tisztázó viták; a békés egymás mellett élés miatt erőteljesen behatolt a polgári ideológia; új művésznemzedék nőtt fel, amelynek tagjait nem kellően vontak be a közéletbe; gyakran hibás művészeti válaszok születtek a kor problémáira; s végül „az állami irányítás (...) elvi, tartalmi színvonala (...) elmaradt a decentralizálási folyamatból eredő követelményektől, (...) a helyes művészetpolitikai elvek a gyakorlatban nemegyszer eltorzultak.”<sup>56</sup>

Szakítsuk meg egy pillanatra a határozat ismertetését! Ez utóbbi megállapítása ugyanis, még a szöveg korábbi részeihez képest is, oly mértékben cinikus, hogy mögöttes tartalmát értelmeznünk kell.

1. Azáltal, hogy a szöveg az „állami” irányítást bírálta, formálisan nem vetette föl Aczél György felelősségét, hiszen Aczél az utóbbi évtizedben pártvezető volt. De a bírálatot más sem vehette magára, hiszen a művészetpolitika kormányzati vezetői közül Ilku Pál és Nagy Miklós halottak voltak, Kállai Gyula 1975-ben kimaradt a

<sup>53</sup> Tóth Dezső: Művészeti életünk feladatai a XI. kongresszus után. In: Művészetpolitikánk időszerű kérdései (szerk.: Agárdi Péter), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1977. 187–197.

<sup>54</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975–1980. (szerk.: Vass Henrik), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1983. 645–652.

<sup>55</sup> Uo.

<sup>56</sup> Uo.

Politikai Bizottságból, Orbán László pedig 1976 óta nem miniszter már. Az Állami Díj és Kossuth-díj Bizottság egykori elnöke, Ajtai Miklós is három éve nyugdíjas volt ekkor. Összefoglalva: a határozat úgy nevezte meg a felelősöket, hogy rögvest homályba burkolta az egészet.

2. A határozat Aczél György számára áttételesen azt sugallta: mint állami vezetőnek, módodban áll kijavítani „elődeid” hibáit, hiszen miniszterelnök-helyettesként te felügyeled a művészetet!

3. Ám éppen azért, mert Aczél is pontosan tudhatta, hogy a bíráló neki szólt (hogyan is létezhetett volna önálló állami művészetpolitika!), a határozat szövege fokozta a feszültséget Aczél és az 1976-ban kulturális miniszterré választott Pozsgay Imre között, hiszen olyan értelmezés is lehetséges volt, miszerint (állami vonalon) Pozsgaynak kellene helyére tenni a tévúton járó művészetpolitikát!

4. Mindezen túl a szöveg implicite ellenezte a decentralizálási folyamatot, hiszen a művészetpolitikai elvek eltorzulásának kézenfekvő megoldási módja lehet az újraközpontosítás, ha az elvek gyakorlati alkalmazását esetleg mégsem tudnák megvalósítani.

S még egy megjegyzés: a békés egymás mellett élés elvének, mint negatív oknak a feltüntetése, két évvel a Helsinkiben megrendezett Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet után, aligha nevezhető konzekvens magatartásnak. Ez még akkor is így van, ha tudjuk, hogy a szocialista országok a békés egymás mellett élés elvét az osztályharc egyik formájának tekintették.<sup>57</sup>

Visszatérve a határozathoz, a harmadik rész foglalta össze a Politikai Bizottság elvárásait a művészeti élet vonatkozásában. A dokumentum – többek között – ki nyilvánította: „A marxizmus-leninizmus (...) örökségére (...) alapozva magasabb szintre kell emelni az elvi, elméleti munkát. (...) „Az alkotóműhelyekben (...) növelni kell a vezetők személyes politikai felelősségét; az *állami* fegyelemnek következetesen érvényt kell szerezni. (*kiemelés tőlem: BTG*) (...) A (...) művészetpolitikai feladatok megoldásának feltétele a párt vezető szerepének következetes érvényesítése a művészeti életben. Ennek érdekében emelni kell az irányítás eszmei, tartalmi színvonalát.”<sup>58</sup>

Ha röviden kívánjuk jellemezni az elvárásokat, azt mondhatjuk: a jogokat a pártvezetés, a felelősséget a kormányzat kapta. Más szóval: ha az irányvonal kijelöléséről van szó, ez Óvári Miklós kulturális és Győri Imre ideológiai KB-titkárok

<sup>57</sup> Ezt az álláspontot egyébként Aczél György is osztotta, ami persze nem jelenti azt, hogy ennek művészetpolitikai vonatkozásaival is egyetértett volna. A problémakörrel részletesen lásd: Bolvári-Takács Gábor: Stratégia vagy taktika? A globalizáció és az európaiság kérdésköre Aczél György retorikájában. In: Művelődéstudományi tanulmányok (szerk.: Rubovszky Kálmán és Sz. Szabó László), Acta Androgogiae et Culturae 15. szám, KLTE, Debrecen 1994. 53–60.

<sup>58</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1971–1975. i. m. 645–652.

jogköre, de ha a végrehajtásban zavar keletkezik, azért Aczél György és Pozsgay Imre felel. Nyilvánvaló, hogy az Aczél és Pozsgay közötti viszony a továbbiakban sem lehetett zavarmentes. Kettejük életkora, életfelfogása, habitusa jelentősen eltért, s bár Pozsgay kiválasztásában Aczél is közrejátszott, a feszültség közöttük mindvégig jelen volt.<sup>59</sup> Az 1977-es politikai bizottsági határozat ezt tetézte is. Aczél György kénytelen volt alkalmazkodni a megváltozott erőviszonyokhoz, jöllehet a művészeti életet behálózó kapcsolatrendszer megmaradt. Mindenesetre megpróbálta a helyzetet a maga javára fordítani: kitalálta az Óvári Miklós által vezetett hétfői munkaértekezleteket, amelyre Pozsgay Imre is meghívót kapott. Így személyes befolyása továbbra is érvényesülhetett – Óvárit annak idején ő emelte be a Központi Bizottság apparátusába.<sup>60</sup> Szintén a helyzetből adódó fontos tény volt, hogy az Állami Díj és Kossuth-díj Bizottság, mint kormánybizottság elnöki tisztét miniszterelnök-helyettesként 1974-ben Aczél György vette át.

Az 1977-es párthatározattal – álláspontunk szerint – az 1966 utáni művészetpolitika az irányítás szempontjából egypólusúból hárompólusúvá vált. Aczél és Óvári ezen belül sajátos érdekszövetséget kötött, miáltal az aczéli alapelvek – a nyilatkozatok szintjén – változatlanok tűntek föl. Illusztrálja ezt mindkettőjük egy-egy 1978-as megnyilvánulása. Óvári Miklós felszólalt a művészeti szövetségek aktívaértekezletén, és a „támogat, tűr, tilt” alapelvet változatlanul hangsúlyozta.<sup>61</sup> Aczél György a *Társadalmi Szemlé*ben írt cikket a művelődéspolitikai irányelvek kiadása óta eltelt húsz év tapasztalatairól, és a „három t” elvét így értékelte: „Ebben a két évtizedben (...) művelődéspolitikánk a "három t" jegyében alakult (...) hogy jelezze az elvi megkülönböztetést. (...) Alkalmaztuk a tiltást is, de ez sohasem vált a fő eszközzé. (...) Gyakoroljuk a tűrést és a türelmet, s ezen nem a (...) semlegességet értjük.”<sup>62</sup>

Abban, hogy a retorika szintjén sem volt szükség visszalépésre, közrejátszottak a legfelső pártvezetést érintő változások. Kádár baloldali ellenzéke kiszorult a hatalomból, képviselői közül Pullai Árpád 1976-ban, Biszku Béla 1978-ban vált meg KB-titkári tisztjétől. Ám az adott körülmények között ez nem tisztázta, hanem inkább bonyolította a politikai helyzetet. A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján azonban ismét az óvatos reformok hívei kerekedtek felül, 1978-ban Havasi Ferenc lett a gazdaságpolitikai KB-titkár (1980-tól politikai bizottsági tagként). 1982. január 25-én meghalt a Szovjetunió Kommunista Pártjának főideológusa, Mihail Szuszlov, aki 1947 (!) óta töltötte be – megszakítás nélkül – az egyik KB-titkári posztot. Szuszlov sohasem szívelte Aczélt (jellemző, hogy Aczélnak orosz nyelven egyetlen kötete sem jelent meg). A szovjet felügyelet ilyenén lazulása Kádár számá-

<sup>59</sup> Vö: Pozsgay Imre: 1989. Politikus-pálya a pártállamban és a rendszerváltásban. Püski Kiadó, Budapest, 1993. 43–57. A sors ironiája, hogy Kádár János, élete végén, Pozsgay minden „bűnét” Aczél számlájára írta, mert Aczélnak minden Pozsgayt érintő javaslatát jóváhagyta. (Vö: Kimmel Emil: Végjáték a Fehér Házban. A helyettes szóvivő titkai. Téka Kiadó, Budapest, 1990. 131.)

<sup>60</sup> Pozsgay Imre: i. m. 43–57.

<sup>61</sup> Óvári Miklós: Történelem, ideológia, kultúra. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980. 404–406.

<sup>62</sup> Aczél György: A kor, amelyben élünk. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1979. 111. (Eredetileg: *Társadalmi Szemle*, 1978. 8-9. szám)

ra is szabad utat nyitott: 1982 júniusában Aczél Györgyöt ismét a Központi Bizottság titkárává választották. (Óvári Miklós felügyeleti területe az ideológia maradt.) Nem lehet azonban véletlen, hogy Aczél előrelépésével egyidejűleg távozott posztjáról Pozsgay Imre művelődésügyi miniszter, és helyét Köpeczi Béla akadémikus foglalta el, Aczél régi híve. A következő évben a KB Tudományos, Közkultúrális és Kulturális Osztályát 1973 óta vezető Kornidesz Mihály is megvált pozíciójától, s az új osztályvezető egy másik Aczél-közei tudós, Tétényi Pál akadémikus lett.

Aczél György titkárrá választását követően azonnal offenzívába kezdett. Ennek első reprezentatív megnyilvánulása az országos agitációs-propaganda és művelődéspolitikai tanácskozás volt, 1983 januárjában. Ezt követte a művelődéspolitikai irányelvek kibocsátásának 25. évfordulója alkalmából rendezett konferencia 1983 decemberében. Aczél mindkét fórumon beszédet tartott, de előadásaiiban a művészeti élettel – általánosságokon túl – nem foglalkozott részletesen.<sup>63</sup> Mi több, a *Művelődéspolitikánk 25 éve* tanácskozáson nem volt egyetlen referátum, illetve írásban benyújtott hozzászólás sem, amely kifejezetten művészetpolitikai tárgyú lett volna.<sup>64</sup> Itt hangzott azonban el Tóth István előadása az MSZMP művelődéspolitikájának szakaszairól, amelyre fejezetünk elején már utaltunk. Tóth gondolatmenetének elemzése éppen ezért nem mellőzhető.

Tóth István a MSZMP művelődéspolitikáját természetesen nem a művészetek szempontjából vizsgálta, hanem összkulturális nézőpontból. Az általa felfedezni vélt szakaszhatárok a következők: 1. szakasz: 1956-1958; 2. szakasz: 1958-1963/65; 3. szakasz: 1963/65-től kb. 1974-ig, a gazdasági reform bukása; 4. szakasz: a „feszültségekkel teli útkeresés.”<sup>65</sup>

Az első időhatárokat illetően Tóth Istvánnak igaza volt, bár álláspontunk szerint az MSZMP-nek ekkor még nem volt önálló művelődéspolitikája. Az első szakaszt szerintünk tehát 1958-tól indokolt számítani. A második periódus záró dátumával kapcsolatban ugyancsak elfogadható Tóth indoklása, miszerint „a szellemi életben a hatvanas évek első felének végére általánosan elfogadottnak tekinthető periódushatárt nem köthetjük egyetlen évszámhoz vagy pártdokumentumhoz” (1962: az MSZMP VIII. kongresszusa, 1965: ideológiai irányelvek)<sup>66</sup> Ám véleményünk szerint a művészetpolitikában az 1966-os, korábban részletesen elemzett pártállásfoglalás a szakaszhatár. A harmadik periódus kapcsán Tóth kifejtette: „A megtorpanás egyik (...) negatív következménye, hogy elmaradt a művészeti szféra átfogó elemzése. A művészeti életünkkel kapcsolatos 1977. decemberi dokumentum *az adott helyzetben* már nem felelhetett meg e funkciónak.”<sup>67</sup> (*kiemelés tőlem – BTG*)

<sup>63</sup> Művészet és politika. Tanulmányok, dokumentumok 1977–1983. (szerk.: Agárdi Péter), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984. 513–516., valamint: Aczél György: Szocializmus, nemzet, kultúra. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1985. 323–329.

<sup>64</sup> Művelődéspolitikánk 25 éve. i. m.

<sup>65</sup> Tóth István: i. m.

<sup>66</sup> Uo. 37.

<sup>67</sup> Uo. 40.

Ez a kijelentés Aczél György számára alighanem rehabilitáció értékű volt. Hiszen nem kevesebbet állított az előadó (a Politikai Főiskola Művelődéspolitikai Tanszékének vezetője), mint azt, hogy a Politikai Bizottság 1977-es határozata már elfogadásakor sem volt helyes! Következésképpen e terület akkor, 1984-ben is szabályozatlan. Aczél György minden bizonnyal mélységesen egyetértett Tóth István-nal. Az ő rendszerébe valóban nem illett bele az 1977-es határozat. A közelmúlttal való elszámolást sugallta a *Művészet és politika* című gyűjteményes kötet megjelenése is, amely az 1977–83 közötti éveket mutatta be és értékelte.<sup>68</sup>

Mindezen előzmények után szükségképpen jelent meg 1984 októberében Aczél György KB-titkári működésének utolsó, nagy terjedelmű dokumentuma, Az *MSZMP művészetpolitikájának időszzerű feladatairól* címmel, az MSZMP KB mellett működő (Aczél által vezetett) Művelődéspolitikai Munkaközösség állásfoglalásaként. S hogy az 1977-es PB-határozat formailag se maradhasson érvényben, a következő lábjegyzet is napvilágot látott: „A dokumentum az MSZMP Politikai Bizottságának egyetértésével kerül nyilvánosságra.”<sup>69</sup>

Ez az állásfoglalás minden korábbi művészetpolitikai tárgyú dokumentumnál alapsabb és átfogóbb igényteliséggel keletkezett, s felépítésében a didaktikai szempontok legalább olyan súllyal estek latba, mint maga a mondanivaló.

A bevezető leszögezte, hogy az 1958-as *Irányelvek* érvényesek, de az új követelmények szükségessé teszik a kérdéskör újraszabályozását. Az I. rész a művelődés feltételrendszerében az utóbbi két évtizedben bekövetkezett változásokat gyűjtötte össze. A lakosság művelődési szintje nőtt, ennek szerkezete és a kulturális közvetítőrendszer jelentősen átalakult (televízió stb.). Az életmód változásával, a szabadidő megnövekedésével nőttek a művelődési igények is. Fejlődött a környezet iránti igényesség, teret hódítottak az alkalmazott művészetek.<sup>70</sup> A II. rész összefoglalta „a művészet és a művészeti élet fejlődésnek változó sajátosságait.” A dokumentum szerint eszmei-stiláris sokszínűség jellemző, de az egyes művészeti ágak nem egyformán fejlődtek. A történelmi közelmúlt ábrázolása gyakran torz. Hozzájárult a stagnáláshoz a nemzetközi enyhülési folyamat megtorpanása illetve a hazai gazdasági helyzet rosszabbodása; mindezt tetézik a felbukkanó „polgári válságirányzatok”. Nem javult a művészetkritika. A művészek körében az átlagosnál rosszabb a politikai közérzet, a művészeti szövetségek gyakran politizáló ellenfórumokká válnak. A fiatal művészek anyagi és erkölcsi megbecsülése messze lemaradt az idősebb korosztályokétól. Háttérbe szorultak a kommunista művészaktívák, a művészeti alkotóműhelyek és intézmények felelőssége nem nőtt arányosan önállóságukkal. Az állásfoglalás világosan kifejtette, hogy „a művészetpolitikai párt- és állami irányítószervek elvi orientáló munkája az elmúlt évtizedben nem tudott lépést tartani a fokozódó követelményekkel, (...) a hatvanas évek művészeti fejlődése némileg

<sup>68</sup> Művészet és politika. i. m.

<sup>69</sup> Az MSZMP művészetpolitikájának időszzerű feladatairól = Társadalmi Szemle, 1984. 10. szám, 3–23.; illetve A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1980–1985. (szerk.: Vass Henrik), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1988, 737–758.

<sup>70</sup> A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai ... 1980–1985. i.m. 738–742.



elkényelmesítették a központi irányítást.” Ez a kijelentés közvetve Aczél György 1974 előtti KB-titkári működését értékelte magas színvonalúnak, közvetlenül viszont a Pozsgay Imre által vezetett művelődési tárcát marasztalta el, nem utolsósorban a következő kijelentéssel: „Az elmúlt évtizedben a központi párt- és állami irányítás összhangja sem volt mindig megfelelő.” A II. rész két további megállapítással zárult. A költségvetési szigorítások és támogatások reálértékének csökkenése visszatartotta az alkotókat, ugyanakkor a nemzetközi kulturális kapcsolatok, különösen a kulturális export terén jelentős sikereket értünk el.<sup>71</sup>

Ha az I. és II. rész tartalmát elemezzük, aligha vonhatjuk kétségbe a leírtak megalapozottságát (eltekintve a Pozsgayra vonatkoztatható kitételektől). Az elemzés valós művészi-társadalmi problémákat tárt fel és fogalmazott meg – a kérdés most már csak az, hogy erre milyen válaszokat, megoldási módokat tartott szükségesnek? Mielőtt azonban a feladatok kijelölésére került volna a sor, a dokumentum III. része összegezte „művészetpolitikánk bevált elveit és új követelményeit”. Az állásfoglalás kijelentette: „a párt irányító munkájának alapvető módszere: az elvi orientálás. Elsődleges eszközei a meggyőzés és az érték szerinti differenciált támogatás.”, ugyanakkor „a fő hangsúlyt (...) változatlanul a szocialista (...) művészi törekvések támogatására helyezi.” A logikai sorrend szerint most a „tűr” kategória kifejtése következett volna, feltéve, hogy az aczéli alapelvek érvényesnek tekintendők. Ám ehelyett ezt olvashatjuk: „a párt (...) alapvető jelentőséget tulajdonít az alkotói szabadság biztosításának. Stílusirányzatoktól, a művészi tárgyválasztástól és alkotói módszerektől függetlenül *támogat* minden olyan művészi törekvést (...) amely hozzájárul a kultúra humánus küldetésének teljesítéséhez (...). Ugyanakkor (...) fellép minden emberellenes, a szocializmus eszményeit, értékrendjét, közösségi normáit romboló törekvés ellen.” (*kiemelés tőlem – BTG*)

Nos, nem kevesebbről van szó a fenti idézetben, mint a „három t” elvének megszűnéséről! Helyesebben átalakulásáról: a korábbi „tűr” beolvadt a „támogat” kategóriába; egyúttal a „tilt” meghatározása is módosult: már nem a szocializmus-ellenesség, hanem a szocializmus által kitűzött eszmények elleni fellépést foglalta magában. Az új megközelítésmód elméleti megalapozását az állásfoglalás szintén megkísérelte: „Az alkotó, ha vállalja a művészet alapvető humánus küldetését, művészetével egyúttal a szocializmus eszményeit, végső céljait is szolgálja.” A dokumentum meglepő módon a korábbiakhoz képest még tovább lépett: kifejtette, hogy a politikai vezetés és a művészek között véleményeltérés is felmerülhet, s ebben nem feltétlenül a politikának van igaza. „A (...) rövid távú érdekek figyelembevételére is kényszerülő politikának vállalnia kell a tévedés kockázatát is.”<sup>72</sup>

Ha az állásfoglalás ezzel véget ér, minden bizonnyal, mint gyökeresen reformszellemű dokumentum maradt volna az utókorra. De nem így ért véget; nem is érhetett, hiszen az MSZMP határozatai közismert szerkesztési elveinek megfelelően feladat-meghatározással zárult. A teendők számbavétele a IV. részben történt meg. Itt viszont semmi meglepőt nem találunk. A 14 pont a párt ideológiai munkájának

<sup>71</sup> Uo. 742–749.

<sup>72</sup> Uo. 749–751.

javításával kezdődött, a párt orientáló szerepének és a művészeti szövetségek párt-befolyásának erősítésével folytatódott. Az elvi megfogalmazások szintjén mozgó megállapítások közül csupán kettő tartalmazott érdemlegeset: a társadalmi megrendelések és jogos közönségigények figyelembe vételére vonatkozó felszólítás bizonyos piaci szemléletet tükrözött, másrészt „a művészeti alkotómunka, a kulturális nevelés és fogyasztás állami pénzügyi támogatásának fenntartása” irányelv volt előremutató.<sup>73</sup>

Összességében a Művelődéspolitikai Munkaközösség kétarcú állásfoglalást alkotott. Megpróbálta kritikailag feldolgozni az MSZMP művészetpolitikájának eddig elért eredményeit, a kurrens problémákat, és megkísérelte kijelölni a követendő utat. A dokumentum néhány előremutató pontjának megvalósulása azonban – kellő kifutási idő hiányában – nem vált értékelhetővé.

Mindez 1984-ben természetesen nem volt előre látható. A pártállásfoglalás – véleményünk szerint – az MSZMP művészetpolitikájában az utolsó – *negyedik* – belső szakaszhatárnak tekintendő. Korabeli jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy Aczél György 1984. október 31-én előadást tartott róla a Politikai Akadémián. Aczél kifejtette: a művészetpolitikai alapelvek helyességét a gyakorlat igazolta, ezért csak aktualizálásukra van szükség. „Művészetpolitikánk nem a (...) művészeket akarja (...) megregulázni (...), hanem (...) egyértelművé igyekszik tenni (...) a társadalmi fejlődés tényleges szükségleteit és az ezekre épülő társadalmi igényeket” – mondta Aczél, majd megerősítette az immár „támogat és tilt” elvvé módosított „támogat, tűr, tilt” elvet: „Tehát nagyobb szigorúságot a selejttel szemben és nagyobb szabadságot az értékeknek.”<sup>74</sup>

Aczél előadása nem tért el az alapját képező pártdokumentum felépítésétől. Arra azonban fel kell hívunk a figyelmet, hogy a 80-as évek közepétől Aczélt mind erőteljesebben foglalkoztatta – a művészetek vonatkozásában is – a nemzeti kérdés problémája; s erről ebben az előadásában is szó esett. Szintén sajátos stílust sugalltak az előadás szerkesztett szövegének fejezetcímei: *Szövetségben az alkotókkal, Demokrácia és művészet, Hegemónia és nyitottság.*<sup>75</sup>

1985 márciusában az MSZMP XIII. kongresszusán Aczél megvált KB-titkári tisztétől, és a KB Társadalomtudományi Intézetének főigazgatója lett. Befolyása azonban nem szűnt meg. Egyrészt tagja maradt a Politikai Bizottságnak, másrészt a helyére megválasztott új KB-titkár, az eredetileg fizikus Pál Lénárd még nem látta át a szakterület belső rendszerét. Ráadásul Pál Lénárd – Aczél szavaival élve – Berecz János (ideológiai KB-titkár) tudta nélkül „kezet mosni sem mert”.<sup>76</sup> Sokkal inkább Berecz János volt az, aki a művészeti területen befolyásra tett szert (az 1986.

<sup>73</sup> Uo. 751–758.

<sup>74</sup> Aczél György: Művészetpolitikánk időszerű kérdései. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1985. 4–6.

<sup>75</sup> Jelzésértékűnek tekinthető e vonatkozásban Aczél György 1985-ben megjelent gyűjteményes kötetének címe: Szocializmus, nemzet, kultúra. Két évre rá „Szocializmus és nemzeti kérdés” címmel jelent meg utolsó nagy előadásának szövege (Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987.) Ez utóbbi elemzését lásd: Bolvári-Takács Gábor: Stratégia vagy taktika? ... i. m.

<sup>76</sup> Beszélgetés Aczél Györggyel (készítette Simon János) = Köztársaság, 1992. 2. szám, 69.

évi írószövetségi közgyűlésen való szereplése nagy vihart kavart). Ám a politikai retorika szintjén az aczéli művészetpolitikai elvek érvényesültek. Mindez úgy, mintha 1958 óta tartó, az 1984-es állásfoglalást is szervesen magába foglaló egyenletes fejlődésről lenne szó. Ilyen értelemben nyilatkozott Pál Lénárd KB-titkár több felszólalásában is.<sup>77</sup> Voltak megnyilvánulásai ugyanakkor bizonyos „ultrabaloldali”-jellegű nézeteknek is, amelyek a revizionista, ellenzékieskedő felhangokra hívták fel a figyelmet, kifogásolták a művészek „sérelmi demagógián” alapuló magatartását, és követelték az elvi-eszmei irányítás erősítését.<sup>78</sup>

Ám a történelem kereke más irányban forgott. Az 1988. májusi pártértekezlet elsodorta a kádári elveket és személyeket, ezáltal szükségképpen meggyorsította a rendszerváltozás felé tartó folyamatot. A korábbi értelemben vett ’művészetpolitika’ értelmét veszítette.

---

<sup>77</sup> Pál Lénárd: A tudományos és műszaki haladásért. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987. 50, 245.

<sup>78</sup> Agárdi Péter: Művészet és közönség. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, é. n. (1985), 145–152.

## FENNTARTÓHIÁNYOS HELYZETBEN<sup>1</sup>

### A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM SZERVEZETI FELÉPÍTÉSE A 19. SZÁZAD ELEJÉN

#### *A sárospataki kollégium funkciója*

A hagyomány szerint 1531-ben alapított kollégium a magyarországi reformátusok második legnagyobb anyaiskolája volt.<sup>2</sup> Ezt a rangját az iskola az ellenreformáció legvéstheresebb idején történt ideiglenes áttelepítésétől eltekintve a modern közoktatás kialakulásáig szilárdan őrizte, s így igen összetett feladatkörrel rendelkezett. Az intézet falain belül egyszerre folyt elemi, közép- és felsőfokú képzés. A legkevésbé hangsúlyos alapfokon, az első és második – 1803-tól összevont – nemzeti osztályban (classisban) elvileg a helyi vagy közeli településekről érkezettek tanulnak. A gyakorlatban azonban egy átlagos kisiskolától eltérően valójában itt tudatosan a középfokú képzést alapozták meg, s ennek megfelelően meglehetősen sokfelől érkeztek ide a tanulók. A gimnáziumban 1796-ig öt, majd hat, 1803-tól pedig nyolc évfolyamon folyt a képzés. A tananyag döntően a lelkészképzés előkészítését, a humán–latin műveltség elsajátítását célozta. Bár korszakunkban teret hódítottak a mindennapi életben jobban hasznosítható természettudományos és gazdasági ismeretek – amely újabb igények kiszolgálására utal – összességében igaz e kollégiumra is Fallenbüchl Zoltán megjegyzése: az iskola nem szakképzettséget és megélhetést

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: A közlemény doktori disszertációnk, s az abból készült monográfia egyik legfontosabb fejezetének kis mértékben átdolgozott, s számottevően rövidített változata. Eredetileg megjelent: Ugrai János: Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése 1793-1830. L' Harmattan Kiadó. Budapest, 2007. (A továbbiakban: Ugrai, 2007.) 59-74. (Hivatkozások száma: 7.) A jelenlegi verzió szerkesztése közben csak arra ügyeltünk, hogy a szöveg eredeti környezetéből kiemelve önmagában is érthető legyen. Ennek megfelelően nem térünk ki újabb eredményeink ismertetésére, amelyeket hamarosan önálló kötetben kívánunk publikálni. Sárospataki kutatásainkat ugyanis 2008-2011 között az MTA Bolyai János posztdoktori ösztöndíjasaként folytatjuk. Az ebből születő Tölgából a szószékre. Lelkésznek készülő ifjak kollégiumi képzése és falus tanítóskodása a 19. század első harmadában a Tiszáninneni Református Egyházkerületben című kéziratunk 2011 második felében készül el.

<sup>2</sup> A Perényi Péter által reformált Sárospatakon nagy valószínűséggel csak 1545-1549 között jött létre felsőbb tanintézet a korábbi ferences rendi iskola helyén. A kollégium első ismert tanára: Kopácsi István, aki az 1540-50-es években a pataki protestánsok lelkésze is volt. Zoványi Jenő: Sárospataki reformációja. In: Zoványi Jenő: Kisebb dolgozatok a magyar protestantizmus köréből. Sárospatak, 1910. 50-62.

biztosított a tanulók számára, hanem a műveltség egy sajátos díszét, s legfeljebb utat nyitott egy nehezen megszerezhető igazi műveltség felé.<sup>3</sup>

A felsőfokú, akadémiai szint két részre oszlott. Az akadémisták nagyobb része tógátusként, egyházi öltözetet viselő hallgatóként az általában nyolcéves lelkész-képzésben vett részt. Itt prédikátorokat vagy tanítókat neveltek, de a tógátusok közül kerültek ki a professzorok és teológusok is. A hallgatóság kisebb része nontógátusként négyéves világi, jogi oktatásban részesült. Az akadémián a képzés időtartama csak iránymutató volt: egy év alatt gyorsabban is előre lehetett lépni; a tógátusoknál rendszeresen előfordultak néhány hallgatóból álló kilencedik, sőt esetenként tizedik, a nontógátusoknál pedig ötödik évfolyamok; de az sem keltett fel-tűnést, ha valaki a képzési idő második felében végleg elhagyta az intézményt. Sőt a nontógátusok gyakran csak egy-két évig jártak Patakra. A központi tiltás miatt a teljes magyar protestáns felsőoktatás csonka maradt, az anyaiskolák nem végezheték el maradéktalanul saját tudósképzésüket, s nem adhattak doktori címet még teológiából sem.<sup>4</sup> Ezért különösen rá voltak szorulva tehetséges hallgatóik külföldi egyetemjárására, a peregrinációra, amelynek teljesítése a professzori alkalmazás alapfeltétele volt.<sup>5</sup>

Így a kollégium – a többi anyaiskolához hasonlóan – egyszerre szolgálta azok igényeit, akik fiukat az elemtől nagyobb, gimnáziumi-latin műveltséggel kívánták felruházni, de magasabb tanulmányokra már nem gondoltak; s azokat is, akik gyermekükből tanítót, lelkészt, vagy más, világi értelmiségit szerettek volna faragni. Az intézmény tehát a saját hívek körében az általános műveltség fenntartását, a kulturális reprodukciót, a saját, s részben a világi értelmiségi utánpótlás kinevelését egyszerre végezte.<sup>6</sup>

Az anyaiskola (*mater schola*) a felülről építkező iskolarendszer logikája szerint a tananyag és a tankönyvek meghatározásával, továbbá az általa kibocsátott diáktanítókkal (*rector*, *praeceptor*) meghatározta a földrajzi hatósugarába eső református települések kisiskoláinak, a jobbára csak elemi ismereteket (írás, olvasás, számolás) és a latin grammatika alapjait tanító filiáinak vagy partikuláinak a működését. Az 1648. évi sárospataki zsinat határozata szerint a partikulahálózat öt szintre tagolódott: az első fokozaton helyezkedtek el a falusi és mezővárosi kisiskolák, ahol a tanító az elemi ismeretek mellett legfeljebb grammatikát, a lelkész pedig vallási és

<sup>3</sup> Fallenbüchl Zoltán: A diákság megélhetésének kérdéséhez Magyarországon a 18. század folyamán. In: Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve, 1976-1977. Budapest, 1979. 385-392.

<sup>4</sup> Ezt a súlyos nehézséget érzékelve épp a tiszáninneni egyházkerület kezdeményezte 1796-ban egy a református, evangélikus és görögkeleti egyház által közösen működtetett egyetem felállítását, amely azonban a számos ellentét miatt nem valósult meg. Takács Béla: Közös egyetem terve a „nem egyesült görögök”-kel. In: Egyháztörténet. 1958. (I.) 179-186.

<sup>5</sup> Rácz István: A magyarországi protestáns peregrináció szükségyszerűsége és lehetősége. In: Rácz István (szerk.): Politikai gondolkodás – műveltségi áramlatok. KLTE. Debrecen, 1992. 133-142.

<sup>6</sup> Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1976. (A továbbiakban: Bajkó, 1976.) 27-34.; Rácz István: Az ország iskolája. A Debreceni Református Kollégium gazdasági erőforrásai. Debreceni Református Kollégium. Debrecen, 1995. 11-19.

erkölcsi alapismereteket tanított. A második szintet azok a kisebb városi latin iskolák alkották, amelyek a retorikáig bezáróan gyakoroltatták a latint, ilyen intézmény működött például Tolcsván, Mádon, Szerencsen és még további nyolc helyen. A harmadik rendbe a nagyobb városi iskolák tartoztak, itt logikát és görög nyelvet is tanítottak (Tállya, Miskolc, Szántó, Szikszó, Ungvár, Rimaszombat). A negyedik csoportot a gönci, tarcali, tokaji, bodrogkeresztúri, olaszliszkai és az újhelyi iskola képezte, itt a teológia és a bölcselet elemeit is tanították. Az ötödik szinten, a rendszer csúcán a pataki kollégium állott.<sup>7</sup> Korszakunkra ez, a kollégium létszámának felduzzadását szándékosan akadályozó tagoltság jelentősen csökkent, az ellenreformáció eredményeként a tanügyi hierarchia alján álló filiák és a kollégium között már csak néhány gimnázium maradt fenn. A korábbiak közül csak Szikszón, Miskolcon, komoly megszakításokkal Rimaszombatban és Losoncon működött középiskola, máshol jóval alacsonyabb szinten befejeződött az oktatás.<sup>8</sup>

A kollégium tágabb értelemben is a környék szellemi központjának számított. A híres és gazdag Nagykönyvtár, a természetrajzi szertár-múzeum, az éppen korszakunkban újrainduló nyomda vagy a városi ünnepeken rendszeresen fellépő énekkar akár a mindennapok szintjén is erősítette az intézmény kulturális befolyását. Az iskolával később is állandó kapcsolatot tartó tanítványok (pl. Kazinczy Ferenc, Fáy András, Szemere Bertalan vagy a Vayak) pedig az iskola országos hírének, hosszú távon érvényesülő tekintélyének a növelésében működtek közre. A Szabolcs vármegye főjegyzője által jegyzett, a megye rendjei számára a kollégiumi építkezés támogatása érdekében írt 1808. évi ajánlás tanúsítja, hogy milyen nagyra becsülték a korszakban a kollégium közvetett és közvetlen kulturális szerepét: „A tudományok virágzása tehetvén egyrészt a *köztársaságot* boldoggá, valamint kötelességek a *hazafiaknak* a *köztársaság* boldogításán igyekezni. (...) minden *vallásbeli különbség nélkül*.”<sup>9</sup>

A szellemi–kulturális funkció mellett hangsúlyosak voltak az intézmény gazdálkodásához kapcsolódó feladatok, amelyeket bezárkózóan nem végezhetett el. Birtokainak művelése, a megtermelt és összegyűjtött gabona és bor tárolása, feldolgozása, szállítása, egyszeri és folyamatos (például kocsmai) eladása és az adománygyűjtés során jelentősen támaszkodott környezetére. A saját gazdálkodásból, valamint adományokból befolyó készpénz hatékony felhasználása érdekében egyre nőtt az iskola hitelezői tevékenysége, amelynek eredményeként újabb fontos funkcióval bővült a kollégium szerepköre. Gazdasági értelemben tehát egyszerre – bár arányaiiban más-más módon – bizonyult megrendelőnek, külső munkaerő alkalmazójának és vállalkozó megbízójának, eladónak és hitelezői tevékenységével a régió egész gazdaságára kiható szolgáltatónak, illetve állandóan külső támogatásra szoruló kiszolgáltatott intézménynek.

<sup>7</sup> Papp Lajos: Hazai partikuláris iskolarendszerünk a szikszói iskola tükrében. Sárospatak, 1980. Kézirat. Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeinek Kézirtára. Kt. 8073. 8–11.

<sup>8</sup> Bajkó, 1976. 27–63.

<sup>9</sup> Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeinek Levéltára. (A továbbiakban: TIREKLt.) A. XXXIII. 12. 918. (A kiemelés tőlem – U.J.)

### *A kollégium szervezeti felépítése, irányítása*

A kollégium a Tiszáninneni Református Egyházkerület megalakulása után, 1735-től egyházi és világi felettes szervekkel egyaránt rendelkezett.<sup>10</sup> A legfőbb vezetést az egyházkerület (szuperintendencia) élén álló szuperintendens, a világi főgondnok és az egyházkerületi közgyűlés alkotta. A rendszeresen, évente háromszor-négyszer összeülő egyházkerületi gyűlés általában a távlati kérdésekben határozott.<sup>11</sup> A közgyűlés a tanulmányi döntések mellett az erkölcsök javítása és az anyagi ügyek intézésében is meghatározó jelentőséggel bírt, minden fontos személyi kérdésben és költséggel járó elképzelésben a közgyűlés határozott.<sup>12</sup> A szuperintendens, az egyházkerületi vezetőt minden ügyről értesíteni kellett, s bár a református egyház hagyományos, széles körű kollektív öngazgatáson alapuló felépítése miatt a katolikus püspökéhez fogható közvetlen hatalommal nem rendelkezett, személyes befolyásától, tekintélyétől, elszántságától függően akár nagyobb ügyekben is fontos kezdeményezővé és irányítóvá válhatott.<sup>13</sup>

Átfogóbb, komolyabb vizsgálatot igénylő kérdésekben, továbbá sürgős, a helyi-ek erejét meghaladó esetekben a szuperintendencia bizottság (deputatio) kiállítását rendelhette el. Ilyen testület vizsgálta például 1799-ben az újonnan beszerzendő gimnáziumi tankönyvek listáját; 1804-ben a kollégium évi beosztásának módosítását (a debreceni minta alapján a hosszú nyári szünetre tolasának a lehetőségét); de így tájékozódtak és foglaltak állást az egyéb tanulói, szülői vagy professzori

<sup>10</sup> A kollégium jogi és fenntartói viszonyai Lorántffy Zsuzsanna 1660. évi halálával alapvetően megváltoztak. Lorántffy özvegy menyé, Báthory Zsófia jezsuitákat telepített a várba és megvonta az iskola addigi bőkezű fejedelmi támogatását, s 1671-ben el is űzte Patakról a tanulókat. Ezután az iskola már nem számíthatott a korábbi nagyvonalú világi támogatásra. Végül a későn megszervezett egyházkerület gondoskodása alá került az iskola. Benda Kálmán: A kollégium története 1703-tól 1849-ig. In: A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya. Budapest, 1981. 87-92.; Dienes Dénes: Az első püspökválasztás a tiszáninneni református egyházkerületben. In: Fazekas Csaba (szerk.): Fialat egyháztörténe-szek írásai. Miskolci Egyetem BTK Újkori Magyar Történeti Tanszék. Miskolc, 1999.

<sup>11</sup> A közgyűlés tagjai közé tartozott az egyházkerületi konzisztórium minden tagja (a szuperintendens, a világi főgondnok, négy-négy lelkész és világi ülnök), az esperesek és tractuális gondnokok, továbbá tractusonként egy-egy lelkész és világi követ – az ő feladatuk volt a szuperintendencia életét hosszú távon és átfogóan befolyásoló ügyek megvitatása és eldöntése. Csohány János: Magyar protestáns egyháztörténet, 1711-1849. Debreceni Református Teológiai Akadémia. Debrecen, 1994. 112-115.

<sup>12</sup> Jó példa az egyházkerületi közgyűlés széles jogkörére az 1798. július 17-18-i ülés. Ezen a kamat-részletekkel adósok határozottabb fizetésre szorításáról; a gabonaadományok pontosabb regisztrációjáról; szakkönyvek vásárlásának engedélyezéséről; a leterhelt professzor mellé diáktanító rendeléséről; a professzori szállások kiosztásáról; az ösztöndíjasok kiválasztásáról; a német és a francia nyelv tanításának bevezetéséről, s egyedi segélyekről határoztak. TIREKLt. A. XXVII. 10.019.

<sup>13</sup> Szalay Sámuel szuperintendens személyes elhatározásának, szervezőmunkájának és meggyőző-erejének például kulcsszerepe volt abban, hogy a II. József toleranciapátensét követően újjászülető cseh és morva protestáns gyülekezetekhez az ottani lelkészhiány miatt Sárospatakról küldtek újonnan felszentelt ifjakat, illetve később cseh és morva, lelkésznek készülő fiatalokat fogadott a kollégium. Pražák, Richard: A református magyar értelmiség Cseh- és Morvaországban a cseh nemzeti megújulás kezdetén. In: Századok. 1964. (98.) 1. sz. 3-18.

javaslatokra vonatkozóan is. A tanulmányi rend átfogó módosítása (1796-ban, 1822-ben és 1828-ban) előtt az ún. *Litteraria Deputatio* dolgozta ki a terveket. Ezek közül a legjelentősebb az 1793-ban felállított, 1795-ig dolgozó bizottság volt, amelynek javaslatait 1796-ban vezették be. A munkálat az iskolai élet egészét szabályozta, s az országban elsőként vezette be középfokon a magyar nyelvű tanítást és felvetette a polgári életvitelhez nélkülözhetetlen ismeretek tanítását (pénzügy-, kereskedelem-, egészség-, mezőgazdaságtan, pedagógia, rajzolás).<sup>14</sup> Rendszeres bizottságok foglalkoztak a kollégiumi tőkepénzek kihelyezésével, a diáktanítók kinevezésével és a legfőbb diáktisztviselő, a senior év végi számadásával is. Rendkívüli deputációra jó példa az alábbiakban tárgyalandó 1794. évi zendülés botrányainak kivizsgálására kiküldött bizottság.<sup>15</sup> A deputatióknak az egyházi küldöttek (néhány esperes és egyházmegyei gondnok vagy algondnok, megbízott lelkészek) mellett 1791-től tagja lehetett a senior, néhány kollégiumi professzor és primarius is.<sup>16</sup>

A világi főgondnok elsősorban a kollégium anyagi működéséhez járult hozzá, s jó esetben az egész gazdálkodási mechanizmus, sőt az iskola minőségi munkájának a kulcsszereplőjévé is vált. A mindig tehetős, befolyásos és áldozatkész főúr által betöltött tisztségből adódó kötelességek között az egyik legfontosabb az új támogatók szerzése, az egyes nagyobb beruházások (építkezések, új tanszék létesítése, tanárok alkalmazása) pénzügyi feltételeinek előteremtése, valamint az intézmény világi fórumokon való képviselése volt. Szinte naponta fordultak az iskola vezetői a főgondnokhoz ügyes-bajos dolgokkal: tűzoltóeszközök beszerzéséhez kérték a segítségét, a súlyosabb tanulói fegyelmeztetlenségek esetén tőle várták, hogy a tágabb környezetet megnyugtassa, egy-egy átalakításnál (például a kollégiumi konyha megszüntetésénél) a rosszul járó alkalmazottak az ő támogatásában bíztak.<sup>17</sup> Nyíri István rector-professzor 1817. évi, főgondnoknak írt levele mutatja, hogy a főkurátornak mindenről illet beszámolni: a diákok gyakori óramulasztásáról, a hibás tankönyvek kijavításáról, a legkisebb kiadásokról és személyi változásokról egyaránt.<sup>18</sup>

Az általunk vizsgált időszakban Vajai Vay István (1777-1778), Báji Patay József (1778-1797), Vay József (1797-1821), Vay betegségétől, 1814-től Lónyay Gábor, majd Teleki József (1824-1860) látta el a főgondnoki feladatokat.<sup>19</sup> Közülük Vay József bizonyította a leginkább, hogy egy kitűnően szervező, országos tisztségeket

<sup>14</sup> Az 1796. évi *Litteraria Deputatio* munkálata. (A továbbiakban: Lit. Dep. 1796.) TIREKLt. K. b. II. 11.; Szombathi János: *Egynémelly feljegyzések, melyek a nemes sárospataki helvét hitv. Főiskola történetére vonatkoznak az 1783. és a következő évekből.* Sárospatak, 1922. Fordította: Gulyás József.

16-17.; Kódöböcz József: *Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada.* Tankönyvkiadó. Budapest, 1986. (A továbbiakban: Kódöböcz, 1986.) 60-62.

<sup>15</sup> A deputatio összetételére, munkájára például: TIREKLt. A. XXXIII. 12.826.; A. XXXV. 13.537. A. XL. 16.245.

<sup>16</sup> P.C.A. 6-7. p.

<sup>17</sup> TIREKLt. A. XXII. 8035.; A. XXVII. 10.127.; A. XXIX. 10.915.

<sup>18</sup> TIREKLt. A. XL. 16.556.

<sup>19</sup> Hörcsik Richárd: *A Sárospataki Református Kollégium gazdaságtörténete, 1800-1919.* Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár. Sárospatak, 1996. (A továbbiakban: Hörcsik, 1996.) 21-22.



betöltő és saját felajánlásaival jó példát mutató főgondnok milyen eredményeket érhetett el.<sup>20</sup> A Patakon jogot végzett Vay főgondnökká választása előtt rövid ideig Pesten gyakornokoskodott, majd szabolcsi alispán, 1789-től pedig helytartótanácsos lett. Már főgondnokként lett 1807-ben a hétszemélyes tábla bírāja. Főgondnokként több fontos újítást is ő harcolt ki: a rajztanító, a gazdaszat- és némettanár alkalmazása, a nyomda újraindítása, a tantervi újítások, az új kollégiumi épület alapkövetétele és a munkálatok megkezdése jelzi haladó felfogását és elszántságát. Emellett 1799 és 1821 között hat alapítványban összesen 29.000 Rft-et ajánlott föl az iskolának.<sup>21</sup>

A 19. század első harmadában zajló építkezés szervezése és Vay országos teendőinek megszorodása miatt, a főgondnok tehermentesítésére 1807-ben létrehozták az algondnoki tisztséget. A poszt betöltője lett a senior felügyelője, a szőlőgazdálkodás, a begyűjtött bor és gabona eladásának felvigyázója, az iskolai törvényesség betartásának, a hosszú távú, a senior éves megbízatásán túlmutató anyagi befektetések és a renoválások ellenőrzője.<sup>22</sup> Az algondnok így a kollégium gazdálkodását, napi ügyeit közvetlenül ellenőrző senior felettesévé vált, másodfokon ő örködött a kihelyezett tőkepenzék fölött is.<sup>23</sup> A külső gazdálkodásban a döntéshozó és a végrehajtó egyfajta keverékének számító feladatot először Boronkay Zsigmond látta el 1823-ig. Utódja pedig a híres pataki tanítvány, Fáy András lett.<sup>24</sup>

Az iskola belső irányításában a jogok és kötelességek megoszlottak a professzorok és a diákönkormányzat között. A professzori testület élén az iskola vezetője, a rector-professzor állt, akinek tanítási feladatain kívül főként a szuperintendenciális vagy főgondnoki döntések végrehajtása és a beszámolás volt a kötelessége.<sup>25</sup> Rajta kívül további öt professzor dolgozott a kollégiumban, akik egy-egy tanszék megtestesítőiként tanították a hozzájuk kapcsolódó akadémiai tárgyakat. (A teológiaprofesszort – a többiekétől eltérően – a szuperintendencia minden egyes ekléziája által leadott egy-egy vokssal választották meg, tehát a hívek már-már közvetlenül határoztak a vallás szempontjából legfontosabb tanár kinevezéséről.)<sup>26</sup> A professzorok a tanításon kívül jobbra véleményező, illetve javaslattevő joggal rendelkeztek. 1796-tól további négy humaniorum professzort is alkalmazott az iskola, akik

<sup>20</sup> A kortársak közül talán Kazinczy elismerő szavai árulnak el a legtöbbet Vay József kivételességéről. Kazinczy Ferenc: Pályám emlékezete. Maecenas. Budapest, 1993. (A továbbiakban: Kazinczy, 1993.) 20., 45., 155.

<sup>21</sup> Pályafutásáról: [szerző nélkül:] Vay József. In: Sárospataki Füzetek. 1860. 543-550. Főgondnoki tevékenységéről: Gulyás József: A Vay-Mocsáry alap története. In: Sárospataki Ifjúsági Közlöny. 1938. 5-6. sz. 74-75. Vay József mellett a korábbi főkurátor, Vay István reformok iránti elkötelezettségét is kiemeli: Korpa János: A Vay-család viszonya a sárospataki főiskolához. Pályamunka 1898-ból. Kézirat. TIREKLt. 3350. 12-20.

<sup>22</sup> TIREKLt. A. XXXIII. 12.675.; A. XXXIII. 12.732

<sup>23</sup> TIREKLt. A. XL. 16.510.; A. XL. 16.522.; A. XL. 16.528.

<sup>24</sup> Hörsik, 1996. 21-22.

<sup>25</sup> Ebbe a jogkörbe beletartozott például a kollégium által bérbe adott gazdasági egységek (kocsma, mészárszék, malom stb.) bérlőjével való szerződéskötés vagy a kollégiumból távozó tógátusok kötelező feljegyzése is. TIREKLt. A. XXVI. 9813.

<sup>26</sup> 1804-ben például Porkoláb István összesen húsz másik jelöltet előzött meg. TIREKLt. A. XXX. 11.506. Az 1817. évi gömöri voksokról: A. XL. 16.417.

középfokon tanítottak. Ők eleinte évről-évre más-más osztályban dolgoztak, 1822-től viszont négy éven át ugyanannak a gimnáziumi társaságnak lettek a korabeli osztályfőnökei.<sup>27</sup>

### *A diákönkormányzat*

A kollégium belső irányításában és működtetésében még korszakunkban is nagy szerepe volt a diákönkormányzatnak. A hagyományos protestáns intézmények szervezeti felépítését követő rendszer alapszervezete a coetus volt, amelybe az akadémiai tagozat subscribált, azaz az iskolatörvényekre felesküdtöt deákjai tartoztak. A coetus tagjai közül választották a diáktanítókat (praeceptorokat) és az esküdt deákok testületének tizenkét tagját. A tizenkét primarius, azaz elsőrendű diák alkotta az iskolaszéket (primaria sedes), amely a professzorok jelenlétében a senior elnökléssel havonta, majd 1813-tól hetente ülészekve döntött első fokon igazgatási, fegyelmezési, jutalmazási kérdéseken. Másodfokon szintén ugyanez a testület határozott, de ekkor már a rector-professzor vezetésével. (Harmadfokon kerültek ki a vitás esetek az iskolából az egyházkerületi közgyűlés elé.)<sup>28</sup> A harminc elsőrendű diákot, a gregariusokat szintén kitüntetett figyelemben részesítették, de az önkormányzat vezetésében nem rendelkeztek olyan jogosítványokkal, mint a primariusok.

A legfőbb diáktisztviselőnek a sokáig idealizált, bár egyre szigorúbban ellenőrzött senior számított. Az iskolaszék elnökeként felügyelte a törvényességet, havi számadást készített az élelmezésről és az iskolai költségekről, kontrollálta az iskola kocsáját, s minden ingó és ingatlan vagyonát. 1806 és 1846 között ő kezelte a nagy építkezés elkülönített pénztárát is. Miután a jogköre a 17-18. században folyton növekedett, egészen 1820-ig előbb fő-, majd aligondnoki ellenőrzés mellett széles döntési szabadsággal rendelkezett a kollégium szerteágazó gazdálkodásának (birtokügyeinek, alapítványainak, levéltárának) napi ügyeiben.<sup>29</sup> Az egy évre szóló megbízást 1797-től a teljes kollégiumi ifjúság választása alapján nyerhette el valaki. (Előtte csak az akadémisták szavazhattak.) Csak a legkiválóbb diákok, a primariusok közül választhatták meg a seniort: 1798-ban a későbbi professzor, Porkoláb István; 1803-ban a később Pápán tanárkodó Mokri Benjámín; 1809-ben szintén egy későbbi pataki tanár, Somosi István; 1813-ban pedig a később kitűnő egyházi vezető, Apostol Pál töltötte be ezt a posztot.<sup>30</sup> Felelősségteljes munkájának megfelelő javadalmaszásban is részesült: az ingyenes szállás és koszt mellett például Gál András 1798-ban a professzori készpénz-fizetésnek több mint a felét, 283.20 Mft-ot kapott.<sup>31</sup> Sőt

<sup>27</sup> Szinnyei Gerzson: Az osztályok elnevezése a sárospataki főiskolában eleitől fogva. Kézirat. Sárospatak, é.n.

<sup>28</sup> Kődöböcz, 1986. 72-74. p.

<sup>29</sup> Benke Kálmán: Szénior állás a sárospataki főiskolában. In: Sárospataki Ifjúsági Közlöny. 1927. (XLII.) (A továbbiakban: Benke, 1927.) 188-192.

<sup>30</sup> TIREKLt. K. a. I. 4/b.; A. XXXVIII. 15. 346.

<sup>31</sup> Benke, 1927. 188-192.

a seniornak további jutalék is járt a kintlévő kamatok behajtásáért, de gabonaadó-mányban is részesült, továbbá 620 Mft-ot használhatott fel peregrinációja során.<sup>32</sup> Az előkelő javadalmazás ellenére visszatérően előfordulnak fizetési panaszok a seniorok részéről. 1811-ben például Fancsik István többször is sérelmezte, hogy a professzori fizetésemelést csak szerény tiszteletdíj-növelés követte.<sup>33</sup>

A senior általános helyettese és általában utódja a contrascriba volt, aki segítette a seniort a gazdálkodás felügyelésében.<sup>34</sup> Továbbá az inasok kurátorának közvetlen feletteseként felvigyázott az épületek tisztaságára, felügyelte a mészárszékekben a húsmérést és az iskolai kapu bezárását, a hatáskörébe tartozott a kisebb fegyelmi vétségek elbírálása, s ő vezette a könyvtári kiadások naplóját is. 1823-tól neki kellett a kollégium ösztöndíjas tanulóit is ellenőrizni.<sup>35</sup> A senior további tehermentesítése – más nézőpontból: korlátozása – érdekében Patay János professzor 1810-ben újabb tisztviselő kinevezését javasolta: az új inspector vagy ephoros feladata lett volna az ösztöndíj-alapítványok felügyelete és az ösztöndíjasok kiválasztása. E tisztséget azonban csak 1829-ben alkották meg.<sup>36</sup>

A senior kötelességszegése súlyos büntetést vont maga után, de a kiválasztás hatékonyságát jelzi, hogy igazán kirívó vétségeket e főtisztviselők a korszakunkban nem követtek el. Inkább felelőtlensége, mintsem tette szándékossága miatt érdemel említést Futó János hibája. Ő 1807-ben 1000 Rft elköltésében vétkezett: ekkora összeget nem az eredetileg szánt célra, azaz az alaptőke gyarapítására használt fel, hanem azonnal kiadta kamatra. A tőkepénz „elolvadása” rögtön alapos vizsgálatot és felelősségre vonást eredményezett.<sup>37</sup> Sokkal súlyosabb következményekkel járt Miskolczi Mihály esete. Az 1805. januári számadás során a mindenki által erkölcsösnek ismert senior összesen 856 Mft-tal nem tudott elszámolni – ezért még az ellenőrző deputatio végzése előtt borotvával megsebezte a nyakát, majd a Bodrog jege alá vetette magát. A megdöbbentő öngyilkosság kivizsgálásánál kiderült, hogy elsősorban nem őt kellett volna elmarasztalni. Valójában két professzor, Barczafalvi Szabó Dávid és Tóthpápai Mihály kényszerítették szabálytalan hitelnnyújtásra, majd cserben hagyták a szerencsétlent, s az adósai maradtak. A két professzor „erkölcsi vesszőfutásával” és lemondásával végződő botrány rávilágít a tanárok és a seniorok közötti érdekkülönbségre és az egymást keresztező hatáskörök problémájára: a két

<sup>32</sup> Ellend József: Barczafalvi Szabó Dávid esete. In: *Protestáns Szemle*. 1906. (XVIII.) (A továbbiakban: Ellend, 1906.) 525-535.

<sup>33</sup> Napi 10 garasról (azaz 30 krajcárról) 15-re emelték a díját, pedig 20-at kért. *TIREKLt. A. XXXV.* 13.769.; *A. XXXV.* 13.917.

<sup>34</sup> A két tisztség szoros összetartozását, a contrascriba következő évi kilátását igazolja Gál András leköszönt senior 1798. évi, elmaradt járandóságát kérő levele. Ebben kifejtette, hogy contrascribai tisztségét követően alkalma lett volna tanítói állást vállalni, de ő inkább a seniori megbízásban reménykedve bent maradt, mert ebben a kollégiumban „szinte egybe van kötve” a két tisztség. *TIREKLt. A. XXVII.* 9840.

<sup>35</sup> *Politica Collegii Administratio. 1722-1832.* (A továbbiakban: P.C.A.) *TIREKKt.* 1176. 5.; Hőrcsik, 1996. 29-30.

<sup>36</sup> *TIREKLt. A. XX.* 7463.; P.C.A. 24-25.

<sup>37</sup> *TIREKLt. A. XXXIII.* 12. 835-837.

anyagilag megszorult tanár nyilván másként járt volna el, ha a kölcsönöket egy tőlük teljesen független személy kezelte volna.<sup>38</sup>

További fontos tisztviselő volt a könyvtár napi működését biztosító bibliothecarius; valamint az oconomus, a rend felügyelője, aki például a lefekvés–felkelés mindig nehézkes, sok gondot okozó folyamatát irányította. A senior adminisztrációs munkáját segítették a primariusok. Az egyházfi a tantermek épségére és a fűtésre vigyázott; az apparitor küldönc-; a két pár vigil pedig éjjeliőri feladatokat látott el. Jelentős munkát végzett az inasdiákokra felügyelő kurátor, a diákkocsmáros, a magtárnok és a pincéket felügyelő két cellista. Kevésbé elismert, de elengedhetetlen volt a kilenc fűtő és takarító (purgansok) munkája.<sup>39</sup>

A diákmunka révén hasznos gyakorlati tudást szerezhettek a tanulók, általa célravezetőbb volt az erkölcsi nevelésük – ráadásul a napszámosoknál becsületesebben is dolgoztak. Sőt ez a megoldás segítette a szegényebb ifjak boldogulását és a féltve őrzött diákönkormányzat garanciájának is bizonyult. Ám gondok is adódtak a jelentőségéből: rontotta a gazdálkodás minőségét a szakképzett, tapasztalt felnőttek hiánya; s a Litteraria Deputatio szerint a tanulmányi előrehaladást is gátolta ez a szokás.<sup>40</sup> A kifogások ellenére főként anyagi okokból az 1796-ban bevezetett provisorii tisztséget leszámítva a diákok a reformkor végéig megőrizték elhagyhatatlan szerepüket a gazdálkodásban. Már 1806-ban megfogalmazódott az igény a senior állandó adminisztrátorral való lecserélésére, de a kérdéssel foglalkozó deputatio végül a hasznos, de költséges ötlet ellen foglalt állást.<sup>41</sup> A nagy építkezés akadozása idején Nyíri István rector-professzor 1808-ban így fakadt ki: „Úgy tapasztalom, hogy senior urakat igen nehezen lehet valami oly előre való gazdálkodásra és költségekre venni, amelyekre a magok esztendei hivataljokban szükségek nincsen.”<sup>42</sup>

Mivel a diákok tevékenységét nem tudták szakemberekkel kiváltani, a diákönkormányzat megőrizte szilárd pozícióját. Ez leginkább az iskola fő funkciójára, a tanításra volt igaz: kellő számú hivatásos tanár híján a diákok oktatási feladatokat is végeztek. Négy csoportba oszthatjuk a diáktanítókat: egy-egy osztálytanító, classis-praeceptor tevékenykedett eleinte minden gimnáziumi csoportban, majd 1796-tól, a humaniorum professzorok munkába állásától csak az alsóbb négy évfolyamon. Az akadémiai tagozaton a professzorok tanársegédeként öregdiákok, praesesek működtek közre a héber és a görög nyelv begyakoroltatásában, s az énekkar vezetésében. A magántanítók, a privatus praeceptorok korrepetálási feladatokat láttak el. A collaboratorok, a segédtanítók pedig csoportfelügyelői és tanárhelyettesítési funkciókat töltöttek be.<sup>43</sup>

<sup>38</sup> Az eset leírása: Ellend, 1906. 587-596.; TIREKLt. A. XXXI. 11.857-11.872.

<sup>39</sup> Hörcsik, 1996. 33-38. Ahogy Somosi István megjegyzi: ők a „szénior kezei és lábai voltak”. Idézet: Somosi István: Diákélet Patakon az 1790-1860-as években. In: Sárospataki Ifjúsági Közlöny. 1931. (XLVI.) 160.

<sup>40</sup> Lit. Dep. 1796. 107.

<sup>41</sup> TIREKLt. A. XXXII. 12.463-464.

<sup>42</sup> Idézet: TIREKLt. A. XXXIII. 12.923.

<sup>43</sup> Fehér Erzsébet: Tanítók (preceptorok) a sárospataki kollégiumban a 19. század első felében. In: Fehér Erzsébet: Preceptorok és tanítók. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest, 1995. 31-44.

Ezt szintén az 1796. évi Litteraria Deputatio igyekezett először megváltoztatni. Megkívánta, hogy a jövőben az első harminc öregdiák közül válasszák ki a leendő praeceptorokat, s őket hivatalba lépésük előtt pedagógia tanulására kötelezte. Összesen tizennyolc pontban foglalta össze a bizottság, hogy miért lényeges a praeceptorok rendszeres cseréje. Ezek közül a legfőbb érv, hogy három év után már senki sem tud a kezdeti lelkesedéssel dolgozni.<sup>44</sup> A tanítóskodást nem szakíthatták meg a kiválasztottak sem külső tanulmányokkal, sem belső tisztségek elvállalásával.<sup>45</sup> A javaslattevők azt tartották szerencsésnek, ha minden praeceptorori állásra három-három jelölt jelentkezik, hiszen így a választási lehetőség növelésével valóban a legrátermettebbek juthattak volna e fontos pozícióhoz. Ám több adat is azt mutatja, hogy ez a kíváncsi még évek múlva sem teljesült.<sup>46</sup> A magántanítói állás odaítélésénél nemcsak a tanuló erkölcsét és tanulmányi eredményeit, hanem anyagi helyzetét is megvizsgálták – ezzel is igyekeztek a diákok szociális helyzetét javítani.<sup>47</sup> A jelöltek egy deputatio előtt tettek vizsgát, s sokan közülük végleg tanítók is maradtak. Lehetőség nyílt arra, hogy a szülők kiválasszák gyermekük tanítóját, s a praeceptorváltás is a szülők jogában állt. Ám ezt azonnal jelenteniük kellett az iskola vezetésének, amely új diákkal pótolta a tanító kieső jövedelmét. Ezzel az 1826-os szabállyal kívánták felszámolni a praeceptorok egymás közötti harcát a diákokért.<sup>48</sup> Az alsóbb osztályokban a praeceptorokra 1792-től a felnőtt pedagogiarcha, a felsőbb osztályokban pedig a professzorok felügyeltek.<sup>49</sup> Újabb előrelépést jelentett az 1818. évi tanterv, amelyben bevezették a diáktanítók felvezető rendszerű működését – ezután a tanítók évekig kísérték tanítványaikat a következő osztályokba.<sup>50</sup>

Sok vita folyt arról, hogy hány tanítványa lehet egy-egy tanítónak. Már 1781-ben felmerült, hogy a közel 200 fős classisokban nem elég egy osztálytanító, de egy másik alkalmazását a taníttatás így is tetemes költségei megakadályozták.<sup>51</sup> Az 1794. évi deákzendülést megelőzően a rector-professzor a magántanítók tanítványaiknak a számát kívánta felülvizsgálni, mivel a logikusoknál és a poétáknál 50, illetve 60 tanuló jutott egy tanítóra. Azt tervezte, hogy ezt a számot legalább a felére csökkenti. Ám kísérlete kudarcba fulladt, ráadásul ez a konfliktus a zendülés egyik haj-

<sup>44</sup> Lit. Dep. 1796. 61-75.

<sup>45</sup> P.C.A. 29-30.

<sup>46</sup> TIREKLt. A. XXXIV. 13.248. jelzetű levélben Kövy Sándor arról számol be, hogy három megüresedett praeceptorori helyre csak négyen jelentkeztek.; az A. XXXV. 13.566. jelzetű iratban Palóczy László a kiküldött deputatio azon döntését jegyezte le, miszerint két jelölt közül az egyiket megbízták a tanítói feladatok ellátásával.

<sup>47</sup> A tandíjakon kívül az is segíthetett valakin, ha jómódú tanítványát elkísérhette a szepességi líceumok egyikébe a német nyelv tanulása céljából. Erre példa Bük Zsigmond tiszakeszi lakos kérelme, aki a Szepességbe készülõ fiához kikérte a praeceptort is. TIREKLt. A. XXXIV. 12.952.

<sup>48</sup> P.C.A. 33-35.

<sup>49</sup> P.C.A. 14-15.

<sup>50</sup> Fehér, 1995. Ennek előnyeit szórványosan már korábban is felismerték, Kubesch Mátyás tógátusnak például 1808-ban engedélyezték, hogy kövesse osztályát. TIREKLt. A. XXXIV. 12.968.

<sup>51</sup> TIREKLt. A. XVIII. 6320.

tóerejévé vált.<sup>52</sup> Egy 1797. évi döntés végül a felsőbb classisokban 12, az alsóbbakban pedig 6 főben maximálta a privatus praeceptorok tanítványainak a számát, s azt is előírta, hogy ugyanabból a classisból kerüljenek ki a tanítványok.<sup>53</sup>

A napi kétórás magántanítás a zsúfolt közorák miatt hasznos volt, ám néhány problémát is felvetett: a szülőknek súlyos anyagi terhet jelentett a magántanító kötelező fizetése, s sokan kerültek rossz kezek közé, jó néhány praeceptor bizonyult feladatához méltatlannak. Kazinczy így emlékezik az általa „nyomorultnak” nevezett magántanítójáról: „Felviteténk Kézsmárkra, s a préceptor meghagyatott mellettünk. S ez itt ronta el osztán minket, nem lévén szem alatt. Nem tanított, nem tanult.”<sup>54</sup> 1804-ben általánosságban is megkövetelte az egyházkerület, hogy a mulasztáson ért praeceptorokról azonnal jelentést tegyenek a rector-professzornak.<sup>55</sup>

### *Egy deákzendülés – a szervezeti–irányítási zavarok jegyében*

A rector-professzor és a tanári kar, valamint a diákönkormányzat, az egyházkerület vezetője, a közgyűlés, az egyházkerület által felállított különböző deputatiók és a világi főgondnok közötti hatásköri átfedések nehezé tették az ügyintézkést. A távlati tervek kivitelezése sokszor szenvedett késedelmet a hosszas egyezkedések, sőt esetenként az érdeellentétek miatt; s a gyors beavatkozást igénylő ügyekben is tom-píthatta az egyik fél szándékát a másik akarata. Az egységes vezetés hiányából fakadó felemás intézkedések és az akadozó döntéshozatal legjellemzőbb példáját az 1794. évi deákzendülés felszámolása és kivizsgálása szolgáltatta.

1794-ben egy szokatlan erejű deákzendülés verte fel a kollégium mindennapjait.<sup>56</sup> A banális összetűzésből kialakuló, többször is tettelegesséig fajuló és súlyos felforduláshoz vezető botrányosorozat szorosan összefüggött a diáktanítás és a diákönkormányzat intézményével, s az annak korlátozására törekvő iskolai vezetés szándékaival, valamint a kollégiumot irányító különféle – belső és külső, egyházi és világi – fórumok és szereplők érdeellentétével. A zendülés egy szokványos vétségből alakult ki: 1794 tavaszán Kóji Komáromy Lajos levélben tett panaszt a rector-professzornál, hogy fiát, Ferencet magántanítója, Vályi Sámuel kegyetlenül megverte és a „baromi fenyték” következtében három napig nem tudta felvenni a nadrágját a megalázott gyermek. A belső vizsgálatok szerint a sokszor engedetlen gyereket az egyébként szelíd természetű magántanító valóban megverte, mivel „Ferkó” többszöri felszólítás ellenére folytatni kívánta kockázatos szórakozását, a Bodrog-

<sup>52</sup> TIREKLt. K. h. II. 8/1.

<sup>53</sup> TIREKLt. A. XXVI. 9638.; P.C.A. 33-35.

<sup>54</sup> Idézet: Kazinczy, 1993. 14.

<sup>55</sup> TIREKLt. A. XXX. 11.607

<sup>56</sup> A deákzendülésről röviden: Deákzendülés a sárospataki főiskolában 1794-ben. In: Uránia. 1915. (XVI.) 3. sz. 88-92. Az események részletes bemutatása és elemzése: Ugrai János: Egy XVIII. század végi deákzendülés nyomában. In: Aetas. 2003. (XVIII.) 3. sz. 30-43. A deákzendülés teljes iratanyaga: TIREKLt. A. XXV. 9195-9262.; K. h. II. 8/1.

ban való csónakázást. Barczafalvi Szabó Dávid rector-professzor Báji Patay József főgondnok tanácsára leváltotta tisztségéből Vályit.<sup>57</sup> Ám a praeceptor szokatlan eltávolítása, az iskolaszék megkerülése, a főgondnok beavatkozása, s az új praeceptor illetéktelen kinevezése zendülést váltott ki az ifjak körében. Röpiratok gúnyolták a rectort és kérdőjelezték meg a főgondnok eljárását, s tüntetést idéző utcai lármák, verekedések, kődobálások, ablaktörések növelték az események életét.<sup>58</sup> A főgondnok a felzúdulás hatására mérsékelte Vályi büntetését, a zendüléssel szemben viszont szigorú fellépést követelt meg a rector-professzortól. Barczafalvi azonban – jobbára félelemből – nem mutatkozott keménykezü vezetőnek: a kérlelhetetlen utasítás ellenére sem szolgáltatott információkat Pataynak a vétkekről, s a szuperintendens és a főgondnok ellentétei miatt későn felálló deputatiótól is elnéző vizsgálatot kért.<sup>59</sup> Ennek megfelelően a főgondnok vezette bizottság jóindulatáról biztosított minden együttműködő hallgatót, eredményt mégsem ért el, s kétszeri üléssorozat során sem jutott a röpiratok készítőinek, az utcai, „tumultusok” szervezőinek a nyomára.<sup>60</sup>

Az eredeti konfliktus kiindulópontjául szolgáló, a magántanító által alkalmazott testi fenyegetés nem volt jogszerűtlen, annak kizárólag a mértékét kifogásolták. (Csak két év múlva tiltották meg a tanítóknak, hogy tanítványaikat bántalmazással szorítsák kötelességeik teljesítésére.)<sup>61</sup> A rector-professzor és a főgondnok közös reakciója azonban elemi felháborodást váltott ki a hagyományos diákönkormányzatot féltő tanulók körében, akik a felelősségre vonás, a leváltás és az utód kinevezése miatt fékezhetetlenné váltak. Egységes, félelmetes fellépésükkel teljes sikert értek el: megvédték a már korábban is megnyirbálni tervezett, s most a felettesek által alapjaiban megkérdőjelezett kollektív jogaikat. A mindössze egyhetes zendülés felszámolásának nehézségeiben, majd a több mint három hónapig tartó kivizsgálás csaknem teljes eredménytelenségében döntő része volt az iskola belső és külső vezetése közötti ellentéteknek. A levélváltások rekonstruálása során azt tapasztaltuk, hogy a rector-professzor formálisan kétségtelenül az előljárók alárendeltjének számított, s Barczafalvi Szabó Dávid ennek megfelelően gyakran valóban esedező hangon írt feletteseinek. De a valóságban az iskola tulajdonképpen vezetőjeként ténykedhetett, s lényegében egymaga döntött arról, hogy félelemből vagy más megfontolásból késlelteti-e a helyi vizsgálatokat, enyhíti-e a felettesei által elrendelt szigort és csökkenti-e a történések jelentőségét. Úgy tűnik, a szuperintendens, Szathmáry Paksi Ábrahám sem papíron, sem a valóságban nem volt lényeges szereplője az ügynek: viszonylag kevés levelet, információt kapott a történésekről és esetleges javaslatait sem feltétlenül fogadták meg. Báji Patay József főgondnok mindvégig az ügyeket a kezében tartó, kérlelhetetlen irányítóként fogalmazta utasításait, ám ehhez képest feltűnően gyakran értek el nála sikert folya-

<sup>57</sup> TIREKLt. A. XXV. 9196-9206.

<sup>58</sup> TIREKLt. A. XXV. 9206-9209.

<sup>59</sup> TIREKLt. A. XXV. 9218-9233.

<sup>60</sup> TIREKLt. A. XXV. 9235-9257.

<sup>61</sup> Lit. Dep. 1796. 133-140.

modványaikkal a vétkes diákok képviselői és az iskola professzorai. Úgy látszik, tekintélyéhez képest valódi súlya, az eseményekre való befolyása lényegesen kisebb volt, ez magyarázhatja kezdeti szigorának gyors és folyamatos enyhülését és a vizsgálatok abbamaradását.

\*\*\*

A Sárospataki Református Kollégium történeti–földrajzi okokból egyedi helyzetben látta el egyébként is sajátos feladatát. A protestáns iskolahálózatokban ismert anya-iskolai összetett funkció ugyanis egy szokatlan fenntartói–irányítói struktúrával és egy felekezetiileg heterogén, nagyságát és gazdagságát tekintve elhanyagolható jelentőségű székhellyel párosult. Ebből adódóan a kollégium működésének szervezésében és vezetésében egymással sokszor érdekellentétbe kerülő egyházi és világi, külső és belső szereplők akár rövid távon is kiszámíthatatlanná tették az erőviszonyokat, s ez gyakran okozott súrlódásokat vagy késlekedést. Mindez hozzájárult a tradicionális, túlhaladott diákönkormányzati befolyás konzerválódásához és a legjobban képzettek, a professzorok irányításban és hosszú távú tervezésben való alárendelt szerepének a megmaradásához. Mindez a hazai kálvinisták fővárosában, a közeli Debrecenben egészen másként alakult, hiszen itt a gazdag, felekezetiileg csaknem homogén, áldozatkész polgárság és az egyházkerületi vezetés szorosan összefonódott és legfőbb szívügyének tekintette a kollégiumot. Ez pedig fontos magyarázatát adhatja annak a kérdésnek, hogy mi lehet az oka a 19. század elején bezárkózó, megmerevedő debreceni, s a reformkort megelőlegező, gyakran megdöbbentően bátor tantervi, kulturális, társadalmi és politikai törekvésekkel jellemezhető sárospataki kollégiumi kultúra közötti eltéréseknek.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> A következményekről részletesen: Ugrai, 2007. 145-164.; Ugrai János: Professzorok a „pataki reformkorban”. A Sárospataki Református Kollégium és négy professzora a 19. század első harmadában. Új Helikon. Budapest, 2007. 8-29.; Ugrai János: Funkcióváltás és funkcióváltozás a Sárospataki Református Kollégiumban a XVIII-XIX. század fordulóján. Acta Papensia 2007. (VII.) 1-2. sz. 155-178.



## A PESTI REFORMÁTUS EGYHÁZMEGYE KÖZOKTATÁSI POLITIKÁJA AZ EÖTVÖS-TÖRVÉNYT KÖVETŐEN<sup>1</sup>

Tanulmányunkban a Pesti Református Egyházmegye közoktatási politikáját vizsgáljuk meg. Arra vagyunk kíváncsiak, hogyan viszonyultak az 1868. évi népiskolai törvényhez az egyházmegye és a területén működő iskolafenntartó eklézsiák: miképpen fogadták a polgári magyar oktatási rendszer kiépítésére törekvő állami oktatási politikát, annak rendelkezéseit.

### *Az iskolahálózat*

A népiskolai törvény (1868: XXXVIII. tc.) az új magyar polgári oktatási rendszer kialakításának kezdetét jelenti. Plurális fenntartói rendszert engedett, a felekezetek iskolaállítási jogát nem korlátozta, viszont a nyilvánossági jog meghagyását/odaítélését feltételekhez kötötte. Meghozatalát követő évtizedekben a református egyház (esetünkben konkrétan a Pesti Egyházmegye) tanügyi törekvéseit – ami a népoktatási illeti – legfőképp e törvény és a kapcsolatos jogszabályok teljesítésének határozta meg.

A törvény jelentős változást idézett elő a Pesti Egyházmegye iskolahálózatában: felbomlott a korábbi tradicionális templom-iskola egység. Azáltal, hogy a népoktatási törvény az alapfokú oktatás megszervezésének felelősséül a községet jelölte meg, a hitfelekezeteket mintegy mentesítette. 1869-ben Török Pál dunamelléki püspök körlevelet intézett az egyházközségekhez, amelyben az előírások betartása kapcsán felmerült az iskolák esetleges feladása is.<sup>2</sup> Ennek oka kereshető egyrészt a törvény követelményeinek való megfelelés szinte reménytelenségében,<sup>3</sup> másrészt indokolja a liberális, hivatalos egyházkerületi és egyházmegyei szemléletmód.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: A tanulmány a Református közoktatás a fővárosban a kezdetektől 1952-ig c. doktori értekezés (2009) részletének átdolgozása. A disszertáció megtekinthető az ELTE Könyvtárban. Készült az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával.

<sup>2</sup> *Pesti Ref. Egyházmegye 1869. április 27–28-i közgyűlés jegyzőkönyve*, 4. (Kézirat, Ráday Levéltár [a továbbiakban: RL] A/7.) (A továbbiakban rövidítve [PMREM Jkv.] a megjelenés évét és az oldalszámot megjelölve.)

<sup>3</sup> Kontra János főesperes így fogalmazott 1870 májusában: „[a]zonban a lendület, mit az iskolákat érdeklő 38. t. cz, előidézni reményt nyujtott, ha szinte némely helyen észre is vehető, de gyümölcsöt nem eredményezett, csak remény bimbót mutat, várva az idő fejlesztő melléjére.” (PMREM Jkv. 1870, 2. [Kézirat, RL A/7.])

<sup>4</sup> Vö. MÁRKUS 2005.

Az 1869. évi egyházkerületi közgyűlés határozatának megfelelően 1869 szeptemberében Kontra János és Sipos Pál meglátogatta a Pesti Egyházmegye gyülekezeteit, s nyilatkozatra szólította fel őket: döntsék el, felekezetinek tartják meg iskoláikat vagy községivé teszik. Hat egyház (a bugyii, a gyömrői, a monori, az óbudai, a pesti és a péceli) utóbbi mellett határozott. Óbuda ezért a lelkésznek a református gyerekek vallásoktatásáért 60 Ft fizetést állapított meg.<sup>5</sup> 1871-ben hat egyházközségben működött községi iskola (Óbudán, Gyömrőn, Monoron, Pécelen, Pesten és Szadán). A helyzet azonban korántsem volt egyértelmű: tényeleghesen csak kettő átvétele valósult meg, a pesti és az óbudaié.<sup>6</sup> 1871-ben került sor a gyömrői átadására is.<sup>7</sup> A monori iskolák, a péceli, a szadai és a bugyii végül felekezeti maradt. (Monoron jelentős beruházások is történtek: két segédtanítót alkalmaztak, számukra lakást és két új tantermet emeltek. Ennek fedezetét az egyházközség úgy tudta előteremteni, hogy a hívek egyenes adójának 6%-át iskolai kiadásokra fordította, illetve felhasználta az iskolaalapot.)<sup>8</sup> A döntést, illetve a megmaradó iskolák törvényhez igazítását a VKM is sürgette. Trefort Ágoston 1873-ban hangsúlyozta: csak ez a célja, s nem az iskolák államosítása.<sup>9</sup>

Ezen első hullámot követően csak elszórtan találkozunk iskolaátadási törekvessel, s az sem járt mindig eredménnyel: a gyóni iskolát 1875-ben nyilvánították községivé, 1877/78-ban mégis a felekezetiiek között szerepelt. Ebben a tanévben az egyházmegyében a következő településeken működtek felekezeti iskolák: Bogdány, Bugyi (2 tanterem), Dabas, Fót (2), Gödöllő (2), Gyón, Hévízgyörk, Kisoroszi, Kisszentmiklós, Kosd, Megyer, Mogyoród, Monor (4), Monostor, Némedi (2), Ócsa (2), Pécel (2), Pomáz, Rákoscaba (2), Rákospalota, Szentendre, Üllő, Tótfalu, Vasad, Vác (2), Váchartyán és Veresegyháza.<sup>10</sup> Kérdéseket ébreszt a szadai iskola sorsa, amely egy ideig községiként, majd (1888) újra felekezetiiként szerepelt a jegyzőkönyvekben.<sup>11</sup> Több jel azonban arra utal, hogy feltehetően községi lett. Újabb átadási törekvés 1884-re datálható. Két lélekszámban egyházmegyei viszonylatban jelentős egyházközség döntött így: Ócsa és Monor. Az egyházmegye ez ellen „elvi tekintetben” kifogást nem támasztott, de az iskolák vagyonának átengedését – egyházkerületi határozatra hivatkozva<sup>12</sup> – nem engedte.<sup>13</sup> Államosításra végül a monori iskolák esetén került sor, ettől az egyházmegyei *Tanügyi Bizottság* a polgári felügyelet szigorodását várta.<sup>14</sup> A gyömrői viszont községiből 1887-ben újra

<sup>5</sup> Uo. 2., 7.; *Dunamelléki Ref. Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyve* [A továbbiakban: DMREK Jkv.], Pest, 1869, 16–17.

<sup>6</sup> PMREM Jkv. 1871, 10.

<sup>7</sup> Uo. 26.

<sup>8</sup> PMREM Jkv. 1872. 4., 18.; PMREM Jkv. 1873, 6–7, 9–12.

<sup>9</sup> DMREK Jkv. 1873, 19–20.

<sup>10</sup> PMREM Jkv. 1875, 21.; PMREM Jkv. 1878, Függelék (o.n.)

<sup>11</sup> PMREM Jkv. 1881, 13.; PMREM Jkv. 1888, 8.

<sup>12</sup> DMREK Jkv. 1872, 38–39.

<sup>13</sup> PMREM Jkv. (1884) 1885. 8., 10.

<sup>14</sup> PMREM Jkv. (1885) 1885, 15., 38.

felekezetivé vált, annak ellenére, hogy a gyülekezet a fenntartás költségeit nehezen teremtetten elő.<sup>15</sup>

Külön ki kell térnünk az ismétlő iskolák ügyére, amely a népoktatás mostohagyerekének számított: esetükben a mindennapos iskoláknál is nehezebben haladt előre a '68-as törvény végrehajtása. A törvény által előírt ismétlő népiskolák száma csak lassan szaporodott: se a községek, se az egyházközségek nem igyekeztek teljesíteni a jogszabály előírásait. Az egyházmegyei közgyűlés 1872-ben lépett fel erőlyesen érdekükben. Határozottan felszólította a gyülekezeteket, szervezzék meg ezeket szükség esetén a települési önkormányzat segítségével. A tanítók minden gyerek után évente 1 Ft tandíjat kérhettek fizetségként.<sup>16</sup> 1873-ban a Pesti Egyházmegye területén 31 egyházközség közül 13 működtetett felekezeti ismétlő iskolát. A 18 községi közül ténylegesen 8 működött.<sup>17</sup> A községek késlekedése, érdektelensége miatt végül egyes gyülekezetek felkarolták az ismétlő iskolák ügyét.<sup>18</sup> 1879-re az ismétlő iskolák néhány hely kivételével megszervezésre kerültek.<sup>19</sup> Bizonyos településeken azonban továbbra is megoldatlan maradt az ismétlő iskolai oktatás: sem a gyülekezet, sem a politikai község nem volt hajlandó magára vállalni a feladatot. Különösen elhúzódott a tótfalusi ismétlő iskola ügye, amely ténylegesen csak az 1884/85-ös tanévtől működött.<sup>20</sup> Másféle probléma merült fel a pócsmegyeri ismétlő iskola kapcsán: itt a tanító fizetése körül bontakozott ki vita a helyi egyház és a község között.<sup>21</sup> 1881/82-ben 23 településen volt egyházi, 4 helyiségben községi ismétlő iskola.<sup>22</sup> Az 1880-as évek közepére fejeződhetett be az ismétlő iskolák megszervezése: a *Tanügyi Bizottság* meglelégedéssel jelentette be 1887-ben: már nem csak névleg, hanem ténylegesen működő ismétlő iskola van minden egyházközség területén, s a tanításra is nagyobb gondot fordítanak.<sup>23</sup> Az ismétlő iskolák látogatottsága lassan javult. Az egyház, eszköze nem lévén, ebben az esetben is a polgári hatóságoktól várta a hatékony intézkedést.<sup>24</sup> 13 és 15 éves tankötelesek iskolába járási aránya az 1880-as években javult jelentősen, s érte el az évtized végére 6–12 évesekét (kb. 98%).<sup>25</sup> Ezen adat túlzó lehet (a statisztikai adatszolgáltatás hiány[osság]a gyakorta váltott ki kritikát), ugyanis a következő években jelentősebben visszaesett ez az arányszám. Korszakunk végén a 13–15 éves református tanköteles fiatalok 87%-a (1140 fő) járt iskolába, ami mindenképpen realisabb szám.<sup>26</sup>

<sup>15</sup> PMREM Jkv. 1888, 12., 25.

<sup>16</sup> PMREM Jkv. 1872, 18., 20.

<sup>17</sup> PMREM Jkv. 1873, 16.

<sup>18</sup> PMREM Jkv. 1874, 21.

<sup>19</sup> PMREM Jkv. 1879, 19.

<sup>20</sup> PMREM Jkv. 1880, 22.; PMREM Jkv. 1885, 15.

<sup>21</sup> Uo. 15–16.

<sup>22</sup> PMREM Jkv. 1882, 40.

<sup>23</sup> PMREM Jkv. 1887, 18.

<sup>24</sup> PMREM Jkv. 1873, 18.

<sup>25</sup> PMREM Jkv. 1888, 35–36.; PMREM Jkv. 1889, 38–39.

<sup>26</sup> PMREM Jkv. 1891, 56.

Visszatérve a mindennapos népoktatásra, hogy egyes református felekezeti iskolák felajánlása végül miért volt eredménytelen, arról nincs tudomásunk. Az egyházmegyei jegyzőkönyvek nem írtak negatívan, netán korholóan a gyülekezetek döntéséről. Tárgyilagosan, értéktétele nélkül mindössze a tényt rögzítették, s fogadták el határozat formájában. A templom és az iskola egységének elvi kérdése 1879-ben, a zsinati előmunkálatok kapcsán fogalmazódott meg ismét a Pesti Egyházmegye közgyűlési jegyzőkönyveinek lapjain.<sup>27</sup> (Ld. vallásoktatásról szóló fejezet.)

### *Felügyeleti rendszer*

A következő fejezetekben pesti egyházmegyei népoktatás történetének alakulásáról adunk rövid áttekintést. Az Eötvös-féle népiskolai törvény módosította az iskolai felügyelet kialakult rendszerét. A törvény elrendelte minden településen – a községi iskolák mellett, majd 1879-től a felekezetiek felett is kötelező jelleggel – az iskolaszék megszervezését. Ez a tárgyalt egyházmegyében már korábban megtörtént: 1872-ben már csak Rákospalotán nem működött iskolaszék.<sup>28</sup> (Sok helyen a presbitérium kapta meg ezt a funkciót.) A helyi felügyelettől az egyházmegye oktatásért felelős szakbizottsága, a *Tanügyi Bizottság* megkívánta, hogy legalább havonta egyszer – a lelkésszel együtt – felkeresse az iskolát, tapasztalatait pedig írja be az iskola jegyzőkönyvébe. Az iskolaszék munkájával kapcsolatban gyakoriak voltak – főleg az első két évtizedben – a kritikák.<sup>29</sup> A helyi felügyelet erősítése érdekében 1882-ben az egyházmegyei közgyűlés elrendelte, hogy a lelkész a tanévkezdet előtt az egyházkerület és az egyházmegye vonatkozó határozatait felolvassa, s tárgyalásra bocsássa. A tanfelügyelőktől pedig minden iskoláról részletes jelentést várt, hogy az intézkedések végrehajtását jobban ellenőrizni tudja.<sup>30</sup> De még 1888-ben is 6 egyházat marasztalt el a bizottság hanyag, illetve nem szabályszerű felügyelet miatt.<sup>31</sup>

Az egyházi helyi felügyeletet gyakorolt az iskola felett hagyományosan a lelkész is. A lelkésztől elvárták, hogy rendszeresen (legalább havonta egyszer) látogassa az iskolát, szigorúan ellenőrizze a körülményeket, a munka eredményeit. Tehát hagyományosan azt a feladatot látta el, amelyet a törvény az iskolaszékek kötelességévé tett. Hogy ez irányú tevékenységük terén mulasztások voltak, arra az esperei vagy a tanügyi bizottsági felszólításokból következtethetünk.<sup>32</sup> Az egyházmegye az ellenőrzésbe a gyülekezeti vezetőket, a presbitereket is igyekezett bevonni

<sup>27</sup> PMREM Jkv. 1879, 17.

<sup>28</sup> PMREM Jkv. 1872. 19–20.

<sup>29</sup> PMREM Jkv. 1873, 17–18.; PMREM Jkv. 1879, 19.; PMREM Jkv. 1882, 18.

<sup>30</sup> Uo.

<sup>31</sup> PMREM Jkv. 1888, 16.

<sup>32</sup> PMREM Jkv. 1869, 6. (Kézirat, RL A/7.); PMREM Jkv. 1872. 18.

(nem csak mint az iskolaszék tagjait, ha átfedés alakult ki): legyenek jelen a tanítótovábbképzésen és látogassák az iskolát.<sup>33</sup>

Egyházi részről a felügyelet következő szintjén a körlelkészeket (és a körtanítókat<sup>34</sup>) találjuk. Ők meghatározott területi egység, az egyházmegyében kialakított 5 kör egyikének iskoláit ellenőrizték. Évente általában egyszer, a tanév végén, a vizsgák alatt keresték fel az iskolákat. A körlelkészek tapasztalataikat jelentésbe foglalva megküldték az egyházmegye *Tanügyi Bizottságának*, s annak előadója ezeket összegezve rajzolt képet a közgyűlésen az egyházmegyei népoktatás állapotáról. A körlelkészi rendszer megítélése nem volt egységes. A korszak elején (1870) a *Tanügyi Bizottság* javaslata kapcsán szóba került szakértő egyházmegyei iskolai felügyelő választása. A felügyelő kötelessége lett volna minden iskolát meglátogatni. Erre azonban nem – ahogy eddig – a szokásos körvizsgálatok részeként a lelkész és az iskolaszék közreműködésével került volna sor, hanem attól függetlenül, sőt lehetőség szerint egy évben belül akár többször is. A felügyelő így az egész egyházmegye oktatásügyével személyesen megismerkedhetett volna. További pozitívuma lenne a felügyelet ezen szerinte korszerűbb formájának – érvelt a bizottság, hogy a felügyelő szakértelménél fogva tanácsokat tudna adni a tanítóknak, akiknek tudásával, módszertani képzettségével kapcsolatban fenntartásai, aggályai voltak. Ugyanezen alkalommal felmerült, hogy az iskolai felügyelő mellett „*ambulens szakértő tanítót*” is válasszanak. Az ő feladata kizárólag a szakmai útmutatás lett volna: az idősebb tanítóknak adott volna tanácsot módszertani téren. Noha az egyházmegyei közgyűlés elviekben mindkét javaslattal egyetértett, határozattá nem emelte egyiket sem, mivel meg akarta várni az egyházkerület döntését, amely azonban – noha a kerületi *Tanügyi Bizottság* támogatta a változtatási szándékot – elutasító volt.<sup>35</sup>

A következő évben (1871) újabb – a fentihez hasonló – javaslattal állt elő a *Tanügyi Bizottság*, s azt az egyházmegye már elfogadta. E szerint a népiskolákat egy egyházi főfelügyelő és egy világi társfelügyelő ellenőrzi.<sup>36</sup> Az egyházmegye területét három járásra osztották, ezek élére segédfelügyelők kerültek. A felügyelők feladatát a népoktatásra vonatkozó világi és egyházi rendelkezések végrehajtásának ellenőrzése képezte. Eredményeikről a főfelügyelő útján, a *Tanügyi Bizottságon* keresztül tájékoztatták az egyházmegyei közgyűlést. A fő- és a társfelügyelő köteles volt minden iskolát évente egyszer meglátogatni, a segédfelügyelők

<sup>33</sup> PMREM Jkv. 1876, 25.

<sup>34</sup> A körtanítói rendszer 1868. évi bevezetésének eredményéről nincs elegendő információnk. Körtanítói titlussal ugyan találkozhatunk például az 1870-es jegyzőkönyvben (11.), felügyelőként azonban a szöveg mindig csak a körlelkészeket említi.

<sup>35</sup> PMREM Jkv. 1870, 11–12. (Kézirat, RL A/7.); DMREK Jkv. 1870, 37., 39.

<sup>36</sup> Egyikük volt a főfelügyelő, s a paritás elve szerint mellé került a társfelügyelő. Később mindkettőjüket főtanfelügyelőnek hívták, a segéd-tanfelügyelőket pedig egyszerűen tanfelügyelőnek vagy altanfelügyelőnek. (PMREM Jkv. 1873, 17., 20.)

csak járásuk iskoláit, ezeket azonban háromszor.<sup>37</sup> A közgyűlés 1871-ben megválasztotta a tisztviselőket.<sup>38</sup> Ez a rendszer egészen 1889-ig működött, egy idő után már csak a két főfelügyelő közreműködésével.

1889-ben az egyházmegyei iskolai felügyeletben visszaállt a régi körlelkészi rendszer. Az egyházmegyet hat körre osztották, élükre körlelkészeket neveztek ki. Feladatuk volt az iskolai munka és az oktatási tevékenység körülményeinek ellenőrzése. Hozzá kellett járulniuk a tanítói munka és kiemelten a valláserkölcsi nevelés színvonalának emeléséhez. Egyiküknek évente el kellett készítenie a tanügyi jelentést és a statisztikai kimutatást. Munkájukért honorárium nem illette őket, a felmerülő fuvart (a díjat vagy a szolgáltatást) és az élelmet mindig az éppen látogatott gyülekezetnek kellett kifizetnie. A körlelkészekkel egyeztetni kellett az iskolai vizsgák időpontját, azokon meg kellett jelenniük, s lehetőleg minden tanulót minden tantárgyból ki kellett kérdezniük. A hiányosságokra figyelmeztették a tanítókat és a helyi felügyelet tagjait, az iskola külső állapotára és a tantermi munkára vonatkozó megjegyzéseiket jegyzőkönyvben rögzítették. Tagjai lettek az egyházmegyei *Tanügyi Bizottság*nak.<sup>39</sup>

Ellenőrző szerepe az egyházmegyet vezető (fő)esperesnek is volt: az éves látogatások alkalmával az iskolák működésére is kiterjedt a figyelme. Jelentéseiben erre vonatkozó megjegyzései azonban főként az iskolaépületek állapotára, s – megerősítési jogánál fogva – a tanítói állásokban történt változásokra szorítkoznak, elvi kérdésekkel, az iskolák szellemiségével ebben a korszakban (Kontra János és Sipos Pál [fő]esperesek) nem foglalkoztak.

### *Iskolába járás*

A tankötelezettségre vonatkozó rendelkezések megvalósítása évtizedeken keresztül az állami oktatási politika egyik neuralgikus kérdésévé vált. A felekezeti oktatási politika igazodott ehhez a célhoz. A Pesti Egyházmegye esetében sem volt ez másképp. A *Tanügyi Bizottság* üdvözölte ebből a szempontból a '68-as törvényt, s attól az iskolalátogatási arány javulását várta. Úgy vélte, az előírás a szülőkre és az egyházközségekre is buzdítóan fog hatni. Sokakat ugyanis be sem írtattak vagy hamar kimaradtak és nagyon széles volt a szakadék a tanév tényleges hossza (4–5 hónap) és az elvart közt (falun 8, városban 9 hónap – 54.§). Ennek áthidalása hosszú időszakot vett igénybe. A szülőket arra kellett ösztökélni, hogy mondjanak le a gyermeki munkaerőről a tanítás idején (az őszi és a tavaszi mezei munkák alatt), amelyekbe főként a nagyobb gyerekeket vonták be. Az ő esetükben – a társadalmi igényeknek engedve – a *Tanügyi Bizottság* s az egyházmegyei közgyűlés engedéke-

<sup>37</sup> 1874-ben már csak kétszer tettek látogatást. Az anyakönyvet át kellett nézniük, s észrevételeiket belefűzni. Minden iskola köteles volt beszerezni a látogatás hatékonysága érdekében (is) az anyakönyvet. (PMREM Jkv. 1874, 22.)

<sup>38</sup> PMREM Jkv. 1871, 22–23., 25.

<sup>39</sup> PMREM Jkv. 1889, 23–24.

nyebb volt. A fiatalabb korosztály iskolába járását szigorúbban megkövetelték. 1871-ben a *Tanügyi Bizottság* a földműveléssel foglalkozó településekre vonatkozóan a 10 év alattiak számára október 15-e és június 15-e közötti iskolába járást javasolt, a 10 év fölöttieket április és június közepe közt csak vasárnapi kétórányi oktatásra kötelezte volna. (Az év végi nyilvános vizsga ennek értelmében április, illetve június közepén lett volna.) Városban a rendes tanítási idő további egy hónappal egészült volna ki. A közgyűlés ugyan ekkor úgy rendelkezett, hogy a szünidő idejét nem egységesen, hanem a helyi viszonyokhoz igazodva kell meghatározni, a gyakorlatban a javasolt 6 és 8 hónapos szorgalmi idő valósult meg.<sup>40</sup> A kisebbek számára a vizsgát április 15-én, a nagyobbaknak június 15-én kellett megtartani.<sup>41</sup> A nyári vizsgákkal azonban még az 1880-as évek végén is gondok voltak: 1887/88-ban 5 helyen nem tartották meg.<sup>42</sup> (Az ismétlő iskolások vizsgája zártkörű volt, s szintén a helyi felügyelet részvételével zajlott.)<sup>43</sup>

Annak ellenére, hogy az év elején s a végén továbbra is nagyfokú volt a mulasztás és 15 tanteremben nem érte el a szorgalmi idő a 8 hónapot, 1884-ben az egyházmegye az egyházkerület határozata alapján a két alsó osztályban 10 hónaposra emelte a tanév hosszát, amely így az ő számukra szeptember 1-jén kezdődött.<sup>44</sup> A határozat megvalósítása nehézségekbe ütközött: az első években szeptemberben alig jártak diákok iskolába.<sup>45</sup> 1886/87-ben már a III. osztályosoknak is korábban kezdődött a tanév. A felső hat osztálynak pedig áprilistól vasárnaponként az ismétlősökkel kellett együtt járniuk.<sup>46</sup>

A megoldást az egyházmegye az egyházi hatóságoktól (a helyi lelkésztől), de legfőképp a tanügyigazgatási szervektől és a helyi polgári hatóságtól várta. Újra és újra kérte a(z) (fő)esperest, hogy jelentse az eseteket a püspökön keresztül az állami tanfelügyelőségnek és/vagy a VKM-nek, s azok a polgári hatóságoknál (község vagy ha nem hatékony, a járást, vármegyét bevonva) járjanak közbe a szigorúbb ellenőrzés érdekében.<sup>47</sup> A tanítókat a közgyűlés utasította, hogy a mulasztók nevét rendszeresen terjesszék be a település előljáróinak. A hanyag tanítókra 1876-ban büntetést róttak ki.<sup>48</sup> Szigorúan meghagyta továbbá, hogy maguk is kövessék az egyházmegye rendelkezéseit.<sup>49</sup> (A tanítóknak az így kialakult nagy csoportlétszám miatt nem állt érdekében a mulasztás szigorú számonkérése, ahogy a szorgalmi idő betartatása sem.)<sup>50</sup>

<sup>40</sup> PMREM Jkv. 1871, 21., 24–25.

<sup>41</sup> PMREM Jkv. 1879, 20.

<sup>42</sup> PMREM Jkv. 1888, 16.

<sup>43</sup> PMREM Jkv. 1881, 16.

<sup>44</sup> PMREM Jkv. 1884, 20–21., 23.

<sup>45</sup> PMREM Jkv. (1885) 1885, 15.; PMREM Jkv. 1886, 21.

<sup>46</sup> PMREM Jkv. 1887, 18.

<sup>47</sup> PMREM Jkv. 1870, 11. (Kézirat, RL A/7.); PMREM Jkv. 1871, 25.; PMREM Jkv. 1873, 17.

<sup>48</sup> PMREM Jkv. 1871, 25.; PMREM Jkv. 1876, 24., 26.

<sup>49</sup> Az egyik tanítót a 4 hónapos szorgalmi időszak miatt pénzbüntetéssel sújtotta. (PMREM Jkv. 1872. 18.)

<sup>50</sup> NAGY 2000, 60.

A világi hatóságok bevonására azért volt szükség, mert nélkülük jelentős javulást nem lehetett elérni. A mulasztásokat illetően a jogokat a politikai község gyakorolta: meginthette vagy pénzbüntetést róhatott ki a mulasztókra. A büntetést a gyülekezetnek a népiskolai törvényben lefektetett célokra, a taneszközök fejlesztésére kellett – elvileg – fordítaniuk.<sup>51</sup> Váchartyán a bírságokból ún. iskolai alapot hozott létre 1882-ben.<sup>52</sup> A mulasztások száma csak igen lassan csökkent. A *Tanügyi Bizottság* évtizedeken keresztül újra és újra felszólalt a nagyszámú mulasztások, főként a figyelmen kívül hagyott esetek miatt nehezítését kifejezve a polgári hatóságok erélytelenségével szemben. A köszönetnyilvánításra irányukba részéről ritkábban került sor, ekkor hatékonyabb alispáni közbeavatkozás állt a háttérben.<sup>53</sup> A pontos számontartás érdekében 1885-ben az egyházmegye elrendelte, hogy az iskolafenntartó gyülekezetek szerezzék be a mulasztások nyilvántartására szolgáló űrlapot.<sup>54</sup> Egy évre rá pedig kötelezte a tanítókat, hogy a szeptember 1-je és az október 15-e, valamint az április 15-e és a június 15-e közötti időszakról összegzést készítsenek.<sup>55</sup> Az intézkedésnek nem volt foganatja.<sup>56</sup>

Eleinte a tanítókat is rá kellett szorítani a hosszabb szorgalmi idő betartására – ahogy arról fentebb már írtunk: 1869-ben és 1878-ban felszólították őket, mégoly csekély számban (2–3 fő) is jelennek meg a gyerekek az iskolában, foglalkozzanak velük a törvény által megszabott ideig.<sup>57</sup> 1877-ben a tanítókat kötelezték arra, hogy segédek minimum 8 hónapos időtartamra alkalmazzák.<sup>58</sup> Az iskolák által beszo­l­gáltatott – az állapotokat valószínűleg valamivel kedvezőbb képben feltüntető – statisztikák szerint az egyházmegyében a szorgalmi idő 1876/77-ben csak Vácott haladta meg a 8 hónapot.<sup>59</sup> (Ennek oka, hogy Vácott – mivel város volt – 9 hónapig kellett iskolába járniuk a gyerekeknek [1868: XVIII. tc. 54. §].) Az 1890/91-es tanévben a 47-ből 5 tanteremben nem érte el a tanév hossza az előírt minimumot, ami jelentős előrelépést mutat.<sup>60</sup>

A mulasztások ugyan magasak voltak, s alig csökkentek, viszont a tankötelesek egyre nagyobb hányadát írták be iskolába. Problémát leginkább a hatévesek beiskolázása jelentett. 1880-ban a *Tanügyi Bizottság* jelentése szerint a korcsoport fele sem kezdte el az I. osztályt. Ezért a közgyűlés arra utasította a helyi iskolafelügyeletet, hogy írja ki az anyakönyvekből a hatéves gyerekek nevét, s ha szükséges, keresse meg a szülőket, s intse meg őket.<sup>61</sup> (A kimaradásról nem beszélnek a források, nem szerepelt erre vonatkozó kérdés a statisztikai íveken.) A tankötelezettek iskolá-

<sup>51</sup> PMREM Jkv. 1874, 26.

<sup>52</sup> PMREM Jkv. 1883, 9.

<sup>53</sup> PMREM Jkv. 1875, 26–28.; PMREM Jkv. 1877, 10.

<sup>54</sup> PMREM Jkv. (1885) 1885, 16.

<sup>55</sup> PMREM Jkv. 1886, 22–23., 35.

<sup>56</sup> PMREM Jkv. 1887, 19.

<sup>57</sup> PMREM Jkv. 1869, 6. (Kézirat, RL A/7.); PMREM Jkv. 1878, 15.

<sup>58</sup> PMREM Jkv. 1877, 11.

<sup>59</sup> Uo. Függelék (o. n.)

<sup>60</sup> PMREM Jkv. 1891, 55.

<sup>61</sup> PMREM Jkv. 1881, 15.



ba járási aránya az 1880-as évek elejére már meghaladta a 95%-ot. Figyelemreméltó, hogy az iskolakerülés néhány településen (Monor, Ócsa) kiemelkedő volt, aminek hátterében azonban adatszolgáltatási okok húzódnak.<sup>62</sup>

A népiskolai törvény tankötelezettségre vonatkozó rendelkezéseinek megvalósítását jelentősen nehezítette az iskolaépületek rossz állapota és a tantermek elégtelen száma. Azonban nemcsak e problémák megoldása jelentett anyagi nehézséget. Új tanterem építése esetén új tanítót is alkalmazni kellett. Neki nemcsak a bérét kellett az egyházközségnek előteremtenie, hanem lakást kellett építenie vagy kialakítania számára, illetve ennek hiányában lakbért fizetnie. Az egyházmegyei közgyűlés – a(z) (fő)esperes vagy a *Tanügyi Bizottság* fellépése kapcsán – újra és újra felhívta az egyházközségeket a zsúfoltság megszüntetésére. (Csak azokban az esetekben lépett fel azonban erőteljesen, amikor a tanulólétszám 1-1 tanteremben a szoba méretéhez viszonyítva kiugróan magas volt.)<sup>63</sup> A felszólításnak nem minden esetben volt fogantatja, voltak gyülekezetek, amelyek vonakodtak végrehajtani a közgyűlés határozatait.<sup>64</sup>

### ***Iskolaépületek, tanítói lakok, tantermek állapota, berendezésük***

Az iskolák felajánlásának egyik fontos oka volt, hogy az eklézsiák nem érezték képesnek magukat arra, hogy az oktatás körülményeit a jogszabályoknak megfelelően alakítsák ki. Az iskolaépületek nagysága, belső kialakítása, állapota stb. az egyik legfontosabb tanfelügyeleti szempont volt. A megyei tanügyi bizottsági jelentésekben gyakran olvashatunk erre vonatkozó problémákról, a tantermek egészségtelenségéről, setét, szűk, nedves voltáról.<sup>65</sup> Az egyházmegyében az építkezések szinte folyamatosak voltak, ennek ellenére a helyzet lassan, s – talán nem túlzás – alig javult. Mindig voltak olyan egyházközségek, amelyeket az épület vagy a tanterem „szomorú”, „elhanyagolt”, „legnyomorultabb” állapota miatt elmarasztaltak. Voltak olyan gyülekezetek, amelyek többszöri felszólítás, olykor vállalásaik ellenére sem kezdték meg a felújítást vagy az újjáépítést. Nemcsak a(z) (fő)esperes vagy az egyházi iskolai felügyelet gyakorolt nyomást a gyülekezetekre, hanem súlyos esetekben az állami hatóságok is – egyházi felhívásra vagy anélkül.<sup>66</sup> A tótfalusi gyülekezet hosszú ideig a megintettek között volt, az eklézsia addig halogatta az építkezést, míg az iskola 1888-ra „használatatlanná” vált. Az egyházmegye részéről ezért bizottság érkezett a településre, amely felmérte a lehetőségeket, s javaslatokat tett.<sup>67</sup> Tótfalun végül a „lehető legolcsóbban” (3000 Ft-ért), a hívek jelentős napszámával két új, díszes tanterem épült, amelyet az 1889/90-es tanév-

<sup>62</sup> PMREM Jkv. 1883, 24., 38.; PMREM Jkv. 1884, 44.; PMREM Jkv. (1885) 1885, 14.

<sup>63</sup> PMREM Jkv. 1873, 16.

<sup>64</sup> PMREM Jkv. 1874, 20–21.

<sup>65</sup> PMREM Jkv. 1869, 7. (Kézirat, RL A/7.)

<sup>66</sup> PMREM Jkv. 1874, 10–13.; PMREM Jkv. 1879, 20.

<sup>67</sup> PMREM Jkv. 1888, 7.

ben vettek használatba. Az épület megfelelő méretű lett, udvara azonban annyira szűknek bizonyult, hogy az egyházközség többször ismét a megintettek közé került.<sup>68</sup>

Nem minden esetben az anyagi helyzet volt az oka a késlekedésnek e vagy más kérdésben – például a tanítóválasztás terén. A krisztusi csodára utalva („Nem halt meg a leány, csak alszik.”) jegyezte meg reménykedve a főesperes 1870-ben: „*az egyháziasság, vallás, nevelésügy iránti buzgóság nem halt ki a népünk köreiből csak aluszik.*”<sup>69</sup> A jegyzőkönyvek e „*buzgóság*” tettekben kifejezhető hiányára konkrétan utalnak. Főleg a népes, gazdagabb egyházközségekkel szemben fogalmaztak igen kritikusan.<sup>70</sup>

Az építkezéseket az egyházközségek önerőből, majd egyre nagyobb számban állami vagy egyházi segélyből fedezték.<sup>71</sup> A segélykérelmek az 1880-as évek közepétől jelentek meg egyre tetemesebb számban: az építkezők az egyházmegyén keresztül az egyházkerülethez államsegélyért vagy országos református közalapítvány segélyért folyamodtak.<sup>72</sup>

### *Tanítók helyzete*

A községi népiskolák tanítói fizetésének minimumát a '68-as népiskolai törvény havi 300 Ft-ban szabta meg (142. §). A felekezetekre ez az előírás nem vonatkozott, azonban rövidesen ők is fizetésrendezésre kényszerültek. A tanítói fizetéssel (sőt a lelkészivel is) a törvény évében több egyházközség hátralékban volt. Ez a helyzet csak lassan javult.<sup>73</sup> Gondot jelentett a tandíjak beszedése is (ami a tanítók bérének részét képezte). A tanítók fizetése pedig – egyházmegyei értékelés szerint – eleve „nyomorúságos” volt. Emelésükben azonban nem buzgólkodtak a gyülekezetek. Az alesperes 1871-ben arról panaszkodott: nemhogy javítani nem akarnak rajta, hanem inkább a meglévő lefaragására törekednek.<sup>74</sup> Erre később is találunk példát. Fizetésemelést a gyülekezetek eleinte főként az állások betöltésekor fogantatosítottak. Az egyházmegye a fizetések javítására, legalább a(z) – egyébként sem magas – törvényi minimum elérésére hívta fel a fenntartókat. A rendes tanítók esetében ez hamarosan meg is történt, a segédtanítók fizetése azonban csak lassan javult. A rendes tanítói fizetés egységes emelésére is törekedett az egyházmegye. A közgyűlés 1873-ban elviekben elfogadta a tanítói fizetés minimum 600 Ft-ra emelését. (Összehasonlításképpen: a lelkészi fizetés esetén 1200 Ft volt a cél.)<sup>75</sup> A következő évben született határozat a végrehajtásról: a rendes tanítói állások megerősítésének

<sup>68</sup> PMREM Jkv. 1890, 12., 26., 29.; PMREM Jkv. 1891, 27.

<sup>69</sup> PMREM Jkv. 1870, 7. (Kézirat, RL A/7.)

<sup>70</sup> PMREM Jkv. 1874, 6., 17.

<sup>71</sup> Államsegély igénybevételével először az 1877-es jegyzőkönyvben találkoztunk. (PMREM Jkv. 1877, 9.)

<sup>72</sup> PMREM Jkv. (1885) 1885, 37.; PMREM Jkv. 1889, 16., 20.

<sup>73</sup> 1878-ban még mindig fizetéshátralékokról olvashatunk panaszt. (PMREM Jkv. 1878, 15.)

<sup>74</sup> PMREM Jkv. 1871, 9., 11.

<sup>75</sup> PMREM Jkv. 1873, 11., 10., 16., 18., 19.

egyik feltételévé vált. A döntéssel a tanítók jobb megbecsülését, nagyobb szelekcióra való lehetőséget kívántak elérni.<sup>76</sup> Járulékos negatív következménye az volt, hogy a szegény egyházak (Váchartyán 1875-ben, Kisoroszi 1879-ben) kénytelenek voltak egyesíteni a lelkészi és a tanítói hivatalt.<sup>77</sup>

A tanítók képzettségének javítása érdekében, az Eötvös-féle népiskolai törvény előírásának szellemében (vö. 133. §) a tanítói oklevéllel nem rendelkezőknek rövid határidőn belül póttanfolyamot kellett elvégezniük. Mentésültek ez alól a kitűnőnek minősített tanítók s az idősebbek. A szigorú intézkedés ellenére (1871. májusi közgyűlés 1872. október elsejét tűzte ki határidőnek, s az oklevelet addig meg nem szerzőket fele fizetésük terhére segédtanító alkalmazására kötelezte) a képesítés nélküliek száma lassan csökken. Nagyobb eredménnyel járt az a döntés, amely az oklevelet a tanítói alkalmazás feltételévé tette.<sup>78</sup> 1871-től valóban ritkán választottak (vagy neveztek ki) oklevél nélküli tanítót. Ez akkor következhetett be, ha más jelentkező nem volt. Megerősítésre ilyen esetben csak az oklevél megszerzését követően kerülhetett sor.<sup>79</sup> A tanítók választásán – ellenőrzés végett – 1872-től a segédfelügyelőnek (vagy megbízottjának) is részt kellett vennie.<sup>80</sup>

1873-ban a tanítói állások betöltésének rendjét újra megváltoztatták. Azzal az indoklással, hogy az oktatás eredménye leginkább a tanító munkájától függ, elrendelték, hogy a tanítóválasztás kizárólag kijelöléssel történjen. A kijelölő bizottságot a főfelügyelők egyike, a segédfelügyelő, az egyházmegyei tanítóegyesület elnöke, a helybeli lelkész és gondnok alkotta. A bizottság feladata lett, hogy a jelentkezők közül kijelölje azokat, akik képességeik és eddigi munkájuk alapján érdemesek lehetnek az állásra. Ha munkatapasztalattal nem rendelkezők jelentkeztek, az újonnan végzett okleveles tanítókat választásra kellett bocsátani. Ha a(z) (fő)esperes az eljárást hiba nélkülinek találta, a tanítót megerősíthette állásában. Első munkahely esetén erre egyéves próbaidőszakot követően a felügyelői jelentés ismeretében kerülhetett sor.<sup>81</sup> A választás a következő években valóban a főtanfelügyelő elnökleite alatt zajlott le.<sup>82</sup> A kijelölés még 1887-ben is gyakorlatban volt.<sup>83</sup> Az intézkedéseknek köszönhetően csökkent az egyházmegyében a képesítés nélküli tanítóknak száma. Oklevél nélkülieket egyre inkább csak a segédtanítók és a lelkésztanítók között találunk. Számuk az 1880-as években 4–7 körül (a tanítók 10–15%-a) mozgott.<sup>84</sup>

A tanítóképző elvégzését nemcsak egyes tanítók korszerű módszertani ismereteiben, jártasságában mutatkozó hiányok tették indokolttá, hanem elégtelen tárgyi

<sup>76</sup> PMREM Jkv. 1874, 10–11., 17. Arról nincsenek adataink, hogy általánosan végre tudták-e hajtatni ezt a határozatot a fenntartókkal. Minden bizonnyal nem, hiszen a Pesti Egyházmegyében 1890-es évek végén 400 Ft-ban határozták meg a tanítói fizetés minimumát. (PMREM Jkv. 1898, 22.)

<sup>77</sup> PMREM Jkv. 1875, 6.; PMREM Jkv. 1879, 14.

<sup>78</sup> PMREM Jkv. 1871, 20–21.

<sup>79</sup> PMREM Jkv. 1872, 16.; PMREM Jkv. 1873, 11–12.

<sup>80</sup> PMREM Jkv. 1872, 19–20.

<sup>81</sup> PMREM Jkv. 1873, 20.

<sup>82</sup> PMREM Jkv. 1875, 6.

<sup>83</sup> PMREM Jkv. 1887, 15.

<sup>84</sup> PMREM Jkv. 1886, 43. Ld. a környező évek kimutatásait is.

tudásuk is. Viszont a képzők munkájával sem volt elégedett az egyházmegyei *Tanulmányi Bizottság*: az okleveles kezdő tanítók többsége nem felelt meg a várakozásainak.<sup>85</sup> De nem csak a pályakezdőkkel volt probléma, hanem több idős tanítóval is. Ők az öregségi megélhetés bizonytalansága miatt állásukat még idősebb korban is vonakodtak otthagyni, még abban az esetben is, ha testileg-szellemileg már nem voltak alkalmasak munkájukra. Ezen tanítók egy része nem tudott megfelelni a korszerű oktatás követelményeinek sem. Nem voltak képesek elérni azokat az eredményeket, amelyeket a tanterv megkövetelt tőlük. Ilyen esetben, ha önként nem mondott le az illető, segédtanító tartására kötelezték. A segéd fizetését neki kellett állnia.<sup>86</sup> Ha így sem javult az oktatás színvonala, az egyházmegyei közgyűlés kényszernyugdíjazást rendelt el. Mivel a gyülekezetek két tanító fizetését nem tudták vállalni, a nyugdíjas tanító helyére érkezett fizetéséből vonták le a nyugdíjat (az 1870-es évek második felétől általában 300 Ft-ot). Az öreg tanító megtarthatta lakását is.<sup>87</sup> Ennek az volt a következménye, hogy rendes tanítót nem tudtak beállítani. Ezért szükségessé vált a megöregedett vagy munkaképtelen tanítók helyzetének általános rendezése. Tisztességes nyugdíj fizetésére 1874-ben nyomatékosan felhívta az egyházközségeket a főesperes.<sup>88</sup> Az országos tanítói nyugdíjintézeti járulékot a tanítók fizetéséből vonták le (eleinte maguk, majd a gondnok),<sup>89</sup> később az egyházak és a tanítók külön-külön fizették.<sup>90</sup> 1889-ben a *Tanügyi Bizottság* örömmel állapította meg, hogy a tanítók egy-két filiát leszámítva fiatalok.<sup>91</sup> (A községi és állami tanítók nyugdíját az 1875. évi XXXII. tc., majd az 1891. XLVIII. tc. rendezte.<sup>92</sup> A felekezeti iskolákban a probléma megoldása elhúzódott: végül az a döntés született, hogy nem a református, hanem az állami nyugdíjpénztárba fizetik a járulékot.)

Nemcsak a tanítók elégtelen képzettségével kapcsolatban fogalmazódott meg kritika a népiskolai törvény meghozatalát követő években, hanem hozzáállásuk okán is: nem elég erélyesek az iskolába járást illetően,<sup>93</sup> nem használják a vezérkönyveket, sőt az ismételt közgyűlési utasítás ellenére sem szerzik be azokat, noha az egyes tantárgyakban nem elég járatosak.<sup>94</sup> A *Tanügyi Bizottság* s a közgyűlés többször felrótta: vannak tanítók, akik könyvből kérdezik ki a diákokat, így kételeyeket ébreszthetnek bennük saját tudásukat illetően.<sup>95</sup>

<sup>85</sup> PMREM Jkv. 1873, 16.

<sup>86</sup> PMREM Jkv. 1874, 21.; PMREM Jkv. 1875, 7.; PMREM Jkv. 1879, 20.

<sup>87</sup> PMREM Jkv. 1875, 27–28; PMREM Jkv. Vác 1876, 6–7., 24.; PMREM Jkv. 1886, 35.

<sup>88</sup> PMREM Jkv. 1874, 6.

<sup>89</sup> PMREM Jkv. 1875, 27.

<sup>90</sup> PMREM Jkv. 1881, 7.

<sup>91</sup> PMREM Jkv. 1889, 21.

<sup>92</sup> FELKAI 1993, 100.

<sup>93</sup> PMREM Jkv. 1870, 13. (Kézirat, RL A/7.)

<sup>94</sup> PMREM Jkv. 1872. 17–19.

<sup>95</sup> PMREM Jkv. 1887, 20.

Az eredménytelen tanítókat a *Tanügyi Bizottság* (kirívó esetben a[z] [fő]esperes is) megróttá.<sup>96</sup> A bizottság a dicséretekkkel sem fukarkodott.<sup>97</sup> Jelentéseiben rendszeresen kiemelte a kiváló tanítókat. A tanítók munkáját a tanítás eredményének tükrében minősítette, „jeles”, „jó”, „elégséges” vagy „elégtelen” kategóriába sorolva őket. Ritka az 1887-ben olvashatóhoz hasonló általános dicséret: „*a biztos haladás s fokozatos fejlődés megtört útjának, ha nem is közepére, de elejére eljutottunk, s e sikereket a nevelésügy lelkes és fáradhatatlan munkásainak: a tanítóknak köszönhetjük első sorban.*”<sup>98</sup>

### ***Az oktatás tartalma***

A Pesti Egyházmegye népiskolái a dunamelléki egyházkerületi tantervet követték. Megvalósítását a dualizmus első évtizedeiben számos akadály hátráltatta. Első soron kell említeni a szorgalmi idő rövidségét, a járványok miatti iskolabezárásokat s a mulasztások nagy számát, másodsorban a tanítók képzettségével kapcsolatos problémákat, nem megfelelő hozzáállásukat, harmadsorban a tankönyvek és a taneszközök hiányát. El kellett telnie néhány évtizednek, míg minden iskolában tanították az összes előírt tárgyat (vö. 1868: XXXVIII. tc. 11. § 3. pont). Főként a nyelvtan, a természettan, a természetrajz, a földrajz és az alkotmánytan oktatása hiányzott vagy volt felületes.<sup>99</sup> 10 évvel a népiskolai törvény elfogadását követően még mindig csak 5 iskolában tanították az összes tantárgyat.<sup>100</sup> 1890/91-ben viszont már csak 1 tanteremben (47-ből) nem tanítottak minden tárgyat, ami nem kiugróan jó eredmény, hanem az 1890-es években általános.<sup>101</sup>

A tanterv követésére – a *Tanügyi Bizottság* javaslatára – a közgyűlés többször figyelmeztette a tanítókat. Követelte, hogy a teljes tantervet tartsák be, minden tárgyat az előírt óraszám szerint – ne pedig érdeklődésük, tudásuk függvényében – tanítsanak.<sup>102</sup> A tanítók ellenben nem tartották végrehajthatónak a tantervet: 1875-ben és 1879-ben egyházmegyei egyesületük könnyebb tanterv kidolgozására kérte az egyházmegyei közgyűlést – hiába. A közgyűlés erre nem talált okot (1879).<sup>103</sup> Az ekkor általános osztatlan, illetve a részben osztott rendszer miatt előfordult, hogy egyes osztályok nem a saját tananyagukat tanulták. Ennek a gyakorlatnak a megszüntetését is elrendelte a közgyűlés.<sup>104</sup> Vagy pedig azért nem tudták a diákok a korosztályuk számára előírt tananyagot, mert a tanító nem alakította ki az összes osztályt, csak néhányat. Ezért újra és újra felszólították a tanítókat a törvény által

<sup>96</sup> PMREM Jkv. 1872. 18.

<sup>97</sup> Pl. PMREM Jkv. 1873, 16.

<sup>98</sup> PMREM Jkv. 1887, 19.

<sup>99</sup> PMREM Jkv. 1871, 20.; PMREM Jkv. 1872. 18.; PMREM Jkv. 1878, 15.; PMREM Jkv. 1882, 18.

<sup>100</sup> PMREM Jkv. 1879. (Kimutatás, o. n.)

<sup>101</sup> PMREM Jkv. 1891, 55. (Vö. további jegyzőkönyvek függelékei.)

<sup>102</sup> PMREM Jkv. 1873, 17.; PMREM Jkv. 21.; PMREM Jkv. 1878, 15.

<sup>103</sup> PMREM Jkv. 1875, 29.; PMREM Jkv. 1879, 27.

<sup>104</sup> PMREM Jkv. 1873, 17.

előírt hatosztályos szervezet létrehozására.<sup>105</sup> Ennek az 1890-es évek elejére meg is lett az eredménye: 1890/91-ben már csak egy iskolának nem volt teljes a szervezete.<sup>106</sup>

Az 1880-as évek végén néhány tanító iskolakertet, illetve faiskolát alakított ki a politikai községtől kapott területen, s a növendékeket gyümölcsfa nemesítésre oktatta.<sup>107</sup> (Ezt a VKM és kérésére az egyházkerület is szorgalmazta.) A kertészetet a következő években néhány iskolában (1890/91-ben 8 tanteremben) folyamatosan tanítottak. Több tanító a méhészettel is megismertette a diákjait. Háziipar oktatására azonban nem vállalkoztak, s még 1890/91-ben is elenyésző volt a rajzot, testgyakorlást tanító iskolák száma (2-2 tanterem). Valamivel kedvezőbbek az adatok (6 tanterem) a kézimunka és az ének (hangjegyszeret: 4, többszólamú éneklés: 3 tanterem) oktatását illetően.<sup>108</sup>

Az ismétlő iskolások tanításáról kevés információt kapunk. Ahogy fentebb már említettünk, előrehaladásról 1887-ben írt a *Tanulmányi Bizottság*.<sup>109</sup> Két évvel később viszont a tanítás rendszertelenségét róta fel. A tanítók a tan- és olvasókönyvek megválasztásában egyéni szempontjaik szerint járnak el, ezért hiányzik az összhang – tette hozzá. A bizottság javasolta, hogy az egyházmegye kérje fel a könyvek kiválasztására. Az azonban nem teljesítette óhaját: helybenhagyta az eddigi szabad tankönyvválasztási gyakorlatot.<sup>110</sup> 1890-ben a bizottság ismét kitért az ismétlő iskolai oktatás tartalmára. Javaslatát a közgyűlés is magáévá tette. E szerint a körlelkészeknek említeniük kell jelentésükben, vajon az ismétlő iskolákban tanítanak-e minden előírt tantárgyat.<sup>111</sup>

## Tanestközök

Az egyházmegyében az egyházkerület által engedélyezett tankönyveket lehetett használni. Évtizedekig megvalósíthatatlannak bizonyult, hogy minden gyermeknek saját tankönyvei legyenek. A tankönyvek beszerzését – forrásaink szerint – a szülők nem tartották fontosnak. Ennek az okát nem csak az anyagi helyzetben kell keresni, volt, ahol a jobb módúak sem vették meg a könyveket. Az egyházmegye úgy próbált segíteni, hogy az egyházközségeket szólította fel a tankönyvek megvételére, s az ár beszédését vagy a polgári hatóságtól vagy (más esetben) a gyülekezettől várta.<sup>112</sup> Néhány egyház (elsősorban Gödöllő és Vác, előbbi a rendszeres királynéi adományoknak is köszönhetően, utóbbi az ezt a célt szolgáló alapítványból) a sze-

<sup>105</sup> PMREM Jkv. 1875, 26.; PMREM Jkv. 1876, 25–26.; PMREM Jkv. 1879, 19–20.

<sup>106</sup> PMREM Jkv. 1891, 55.

<sup>107</sup> PMREM Jkv. 1889, 21.

<sup>108</sup> PMREM Jkv. 1891, 28., 56. (Méhészet oktatására az előző évben találtunk először adatot: PMREM Jkv. 1890, 27.)

<sup>109</sup> PMREM Jkv. 1887, 18.

<sup>110</sup> PMREM Jkv. 1889, 22–23.

<sup>111</sup> PMREM Jkv. 1890, 27–28.

<sup>112</sup> PMREM Jkv. 1871, 22.; PMREM Jkv. 1872, 18.; PMREM Jkv. 1882, 18.

gény gyerekeket maga látta el írószerrel és tankönyvvvel.<sup>113</sup> A *Tanügyi Bizottság* törekedett a tankönyvhasználat terén az egyöntetűség kialakítására is. A közgyűlés javaslatára elfogadta, hogy a tanítók az iskolaszék egyetértésével, indoklással ellátva készítsék el a használt tankönyvek jegyzékét, s azokat a körlelkészek jutassák el a bizottsághoz.<sup>114</sup>

A '68-as népoktatási törvény előírta az iskolai munkához feltétlenül szükséges taneszközök beszerzését (11.§ 4. pont). E területen még nehezebben történt előrelépés. Újra és újra találkozunk a hiányzó vagy elhasználódott taneszközök beszerzésére vonatkozó felszólítással. A taneszközök megvétele azonban – úgy tűnik – a beruházások között az utolsó helyen szerepelt.<sup>115</sup> A kezdeti időszakban (1870/71.) a VKM még ellátta a legtöbb iskolát, később az egyházak saját forrásból vagy adományokból pótolgatták az elhasználódott, megrongálódott vagy hiányzó taneszközöket.<sup>116</sup> A VKM adományai ritkultak.<sup>117</sup> Történt mindez annak ellenére, hogy a *Tanügyi Bizottság* a jó felszereltséget az eredményes iskolai munka egyik fontos feltételének tekintette. (Példaként az államivá vált monori iskolákat említette).<sup>118</sup>

### **Vallásoktatás**

A kiegyezést követő két évtizedben a Pesti Egyházmegye közgyűlési jegyzőkönyveiben nem találkozunk elvi fejtegetéssel az iskola célját s kiváltképp a református felekezeti oktatás jelentőségét, funkcióit illetően. A közgyűlés és a *Tanügyi Bizottság* munkáját a pragmatizmus jellemezte: a törvényi előírásoknak való megfelelés hatotta át törekvéseit. Az állami szempontokat tették magukévá, s ezeket követték. Az állam céljait szolgálták tehát. Nem a felekezeti specialitást hangsúlyozták, hanem az iskolára a felekezetközi együttműködés, a társadalmi béke eszközeként tekintettek. E liberális szemléletmódot fejezi ki véleményünk szerint Várady Károly egyházmegyei gondnok 1886-ban tartott székfoglaló beszéde: „Gyermekeinkből csak úgy nevelhetünk jó magyar állampolgárokat, ha őket zsenge koruktól kezdve Isten félelmére, szülék iránti tiszteletre, a törvény és felebbvalók iránti engedelmes-ségre oktatjuk, továbbá, ha megtanítjuk őket a nélkülözni tudásra, indulataiknak és vágyaiknak mérséklésére, munkásságra, hazaszeretetre és takarékososságra. Hogy eként képesek legyenek megküzdeni az élet nehéz gondjaival és terheivel, a rosszra való csábításnak pedig ellent állhassanak. [...] Nekünk, mint evangéliumi egyházaknak feladatunk a valláserkölcnek javítása és emelése, feladatunk a vallásnak, műveltségnek, hazaszeretetnek a nép legszűkebb fokáig való terjesztése, feladatunk a felebaráti szeretetnek gyakorlása, a felekezetek közötti békés egyetértésnek előmozdítása. És a ha ezen működésünket a kormánynak és a társadalomnak ha-

<sup>113</sup> PMREM Jkv. 1887, 12.; PMREM Jkv. 1890, 10.

<sup>114</sup> PMREM Jkv. 1890, 27–28.

<sup>115</sup> PMREM Jkv. 1878, 15.; PMREM Jkv. 1881, 16.

<sup>116</sup> PMREM Jkv. 1871, 23.

<sup>117</sup> PMREM Jkv. 1888, 12.

<sup>118</sup> PMREM Jkv. 1887, 19.

*szoncélú törekvésével összhangzásba hozzuk: akkor evangéliomi kötelességeink létesítésével a magyar állam fejlesztéséhez és megerősítéséhez is hozzájárultunk, és belsőleg megerősítettük az államot, hogy az képes legyen e haza határai közt lakó, minden ajku és vallású állampolgárait ellenségeink ellen megvédelmezni.*<sup>119</sup>

Ez a beszéd lezár egy korszakot, mert a jegyzőkönyvek tanúsága szerint valami megváltozott az 1880-as évek közepe táján. (Ebben jelentősége volt minden bizonynyal az 1881. évi alkotmányozó zsinatnak és a Konvent létrejöttének.)<sup>120</sup> Egyre nagyobb figyelem vetült az iskolák felekezeti szellemiségre, a vallásoktatásra. Ugyanez a jegyzőkönyv mutatott rá a hitoktatás visszasságaira: „*a tanítók egy része a vallástanítás s annak részét képező imádkozás, éneklés alkalmával nem tanusít a vallás iránt kellő kegyeletet, s a vallásos érzés élesztésére s a szív nemesítésére nem fektet elég súlyt*”.<sup>121</sup> A közgyűlés a Tanügyi Bizottság javaslatára ezért utasította a lelkészeket, szigorúbban felügyeljék a vallásoktatást, az órákon minél gyakrabban jelenjenek meg, s működjenek közre.<sup>122</sup> Az intézkedés, úgy tűnik, már a következő évben eredményt hozott: a vallásoktatás „*mint illik*” komolyabbá vált – értékelt a bizottság. A közgyűlés mindazonáltal szükségesnek tartotta, hogy továbbra is kérje a lelkészek odafigyelését.<sup>123</sup> 1890-ben a bizottság az egyházi énekoktatás hiányságaira hívta fel a figyelmet. S ami különösen meglepő, a lelkésztanítókat marasztalta el, példaként pedig a monori állami iskola tanító(nő)it hozta.<sup>124</sup> Az ismétlődő iskolások vasárnapi templomba vezetését a bizottság javaslatára elrendelte a közgyűlés.<sup>125</sup>

A hitoktatás új alapokra helyezése a felekezeti iskolákkal nem bíró egyházakban már néhány évvel korábban elkezdődött. Budapesten a tervezett egy helyett 1883-ban rögtön két hitoktatói állást szerveztek meg. Itt az 1883/84-es tanévben 1100 növendéket tanítottak. Ezzel a döntéssel a lelkészekre nehezedő teher csökkent. Vasárnapi iskola 12 működött a városban, ezekben 34 teológus kb. 600 növendékkel foglalkozott.<sup>126</sup> Óbudán 1885-ben hozták létre fővárosi támogatással a hitoktatói állást.<sup>127</sup> Az egyházmegyei Tanügyi Bizottság figyelme is kezdett kiterjedni a nem felekezeti iskolák református tanulóinak vallásoktatására. 1888-ban megemlítette, hogy a nyáregyházi iskolában kb. 30 gyerek hitoktatása megoldatlan.<sup>128</sup>

A vallásoktatásra való rendszeres és fokozottabb odafigyelést a Pesti Egyházmegye életében az 1890-as évek hoztak. 1892-ben az egyházmegye élére új esperes és új gondnok került. Ezzel új korszak kezdődött nevelés- és oktatásügyének törté-

<sup>119</sup> PMREM Jkv. 1886, 6–7.

<sup>120</sup> Egyházkerületi szinten az 1883. évi középiskolai törvénynek is volt ilyen hatása. A miniszter rendelkezett a vallásoktatóktól a jelentések, statisztikák beküldését. (DMERK Jkv. 1884, 46–47.)

<sup>121</sup> PMREM Jkv. 1886, 22.

<sup>122</sup> Uo. 22., 35.

<sup>123</sup> PMREM Jkv. 1887, 18–19

<sup>124</sup> PMREM Jkv. 1890, 26.

<sup>125</sup> Uo. 27–28.

<sup>126</sup> PMREM Jkv. 1884, 21.

<sup>127</sup> PMREM Jkv. 1886, 6–7.

<sup>128</sup> PMREM Jkv. 1888, 16.



netében. Ahogy fentebb láttuk, a törvény előírásainak többé-kevésbé az 1890-es évek elejére az egyházmegye iskolái megfeleltek. A tankötelezettség általában teljesült, a szorgalmi időt nagyjából életbe léptették, az iskolák szervezetét kialakították, a tantervet végrehajtották, a tanítók képesítését javították, fizetésüket igyekeztek legalább a törvényes szintre hozni. Jelentősebb problémák a mulasztásokkal, az épületek állapotával és a taneszközökkel kapcsolatban maradtak fenn. Az intézkedéseknek köszönhetően az oktatás külső körülményei javultak, a színvonalat illetően egyértelmű előrelépés történt, s ez az egyház számára szabadabb mozgásteret eredményezett. A konszolidált állapotok lehetőséget nyújtottak az iskola funkcióinak újragondolására. Ebben biztos – s ezt további kutatásoknak kell igazolniuk – ösztönzést jelentett nemcsak a két új vezető személye, hanem a zsinat, a (főként budapesti) belmissziós törekvések s az egyházpolitikai küzdelmek, törvények.

#### IRODALOM

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360>. (Letöltés ideje: 2011.04.24.)
- A Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1868–1891. (A cím és a megjelenés helye változott.)
- A Pesti Református Egyházmegye közgyűlési jegyzőkönyvei, 1868–1891. (A cím és a megjelenés helye változott. Az 1869. és az 1870. évi szám kéziratban található meg a Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltárában A/7. sz. alatt.)
- BARCZA JÓZSEF: *Az egyház iskolaügye*. In: BARTHA Tibor – MAKKAI László (szerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből 1867–1978*. (Studia et Acta Ecclesiastica V.) Budapest, 1983. 116–127.
- BÍRÓ SÁNDOR – BUCSAY MIHÁLY – TÓTH ENDRE – VARGA ZOLTÁN: *A magyar református egyház története*. Budapest, 1949.
- CSOHÁNY JÁNOS: *A magyar állam valláspolitikája és a református egyház*. In: BARTHA Tibor – MAKKAI László (szerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből 1867–1978*. (Studia et Acta Ecclesiastica V.) Budapest, 1983. 91–103.
- FELKAI LÁSZLÓ: *Nevelésügy a dualizmus korában*. In: HORVÁTH Márton (főszerk.): *A magyar nevelés története*, II. kötet. Budapest, 1993. 71–191.
- KELEMEN ELEMÉR: *Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában*. In: BALOGH László (szerk.): *Állam – egyház – iskola. Tanulmányok*. (Neveléstörténeti füzetek 16.) Budapest, 1996. 7–18.
- KÓSA LÁSZLÓ: *Az egyesületek a budapesti reformátusság életében*. In: KÓSA László (szerk.): *Reformátusok Budapesten. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról*, II. kötet. Budapest, 2006. 1077–1117.
- MANN MIKLÓS: *Kultuszminiszterek egyházpolitikája a 19. században*. In: NAGY Péter Tibor: *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam – egyház – iskola – társadalom a 20. században*. Budapest, 2000. 169–183.
- MÁRKUS JENŐ: *A liberális szellem a református egyházban. A magyar református liberális teológia*. Budapest, 2005.
- NAGY PÉTER TIBOR: *Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon*. Budapest, 2000.



## FELNŐTTKÉPZÉS ÉS MŰVELŐDÉS

## AZ ALKONYZÓNÁTÓL A SIMPSON CSALÁDIG<sup>1</sup>

TELEVÍZIÓS BEFOGADÁSVIZSGÁLAT A MÉDIAOKTATÁS NÉZŐPONTJÁBÓL

Az alábbi írás egy olyan közönségvizsgálat összegzése, amely a fiatalok televízióhoz kapcsolódó élményeit és véleményét térképezte fel a nézett programok és a televízió funkcióiról gondoltak tükrében. A szerző egy szociológiai statisztikai módszerek segítségével kialakított ízlés- és televíziós funkciótérkép egyes elemeinek összefüggéseit vizsgálta az iskolatípus, az életkor, a nemi szerepek és az általuk kialakított kulturális és jóléti mutatók viszonylatában.

### *Bevezetés*

Nemzetközi tájékozódásunk szerint<sup>1</sup> a médiaismerettel foglalkozó tantárgyak kiindulópontja a világ legnagyobb részében a diákok mindennapi élményvilága (Gundacker 1999, Hart 1994). Ez a megközelítés teszi csak lehetővé azt, hogy a médiaoktatás sikeresen teljesítse kitűzött célját, azaz megtanítsa a diákokat kritikusan értelmezni és élvezni azt, ami a médiából nap mint nap feljük árad (Bazalgette 1991).

Ezt az elvi alapot azonban világszerte különbözőképpen és eltérő sikerrel ültetik a gyakorlatba. Nem találtunk példát arra, hogy ezt a látszólag könnyen megragadható élményanyagot szisztematikusan vizsgálat alá vonták volna. Viszont tudomásunk van arról, hogy az angolszász országokban, ahol a médiaoktatásnak a nyolcvanas évektől új irányt vett változata már második hullámát, az újraértelmezés szakaszát éli, a médiaoktatók felismerték, hogy a meghirdetett elvek ellenére mégsem sikerült tökéletesen megvalósítaniuk ezt a hagyományos oktatás szempontjából kissé fordított logikát. Az eredeti pedagógiai elgondolások szerint ugyanis a médiaoktatás éppen abban különbözne a leginkább a jól bevált közismereti tantárgyaktól, hogy e témában a diákok már az oktatás megkezdése előtt hatalmas, spontán tapasztalattal rendelkeznek. Az oktatás célja nem az, hogy ezt az élményanyagot elítélje. A tanároknak inkább arra kellene rávezetniük a tanulókat, miként értelmezhetik a média konkrét és látens üzeneteit. Éppen ezért a médiaoktatás alapelve szinte minden országban az, hogy a gyerekek „hozott” ismeretanyagát kell földolgozni, ebből kiindulva kell eljutni a médiajelenségek értelmezéséhez.

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Az Alkonyzónától a Simpson családig. Televíziós befogadás vizsgálat a médiaoktatás szempontjából. In.: Médiakutató, 2001/Nyár 79-92pp.  
[http://www.mediakutato.hu/cikk/2001\\_02\\_nyar/06\\_alkonyzona/01.html](http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_02_nyar/06_alkonyzona/01.html)

Az önkifejezést is segítő médiagyakorlatok vezetnék el ezen elvek szerint a diákokat az elméletalkotás magasabb szintjére. Ez a tanulási folyamat csak a diák és a tanár közötti kommunikációra épülhetne, amelyben kezdetben néha a tanár is tanulásra „kényszerül”, hisz a diákok sokszor magabiztosabban mozognak a média terepén (különösen igaz ez az elektronikus eszközök kezelésére és az Internetre). Vagyis a tanárnak le kell ereszkednie a katedráról, mert csak partneri viszonyból szület-  
het közös tudás. Néhány év médiaoktatási tapasztalata mégis azt mutatta, hogy a tanárok – minden szépen hangzó oktatási „manifesztum” ellenére – a hagyományos módon próbáltak megbirkózni a feladattal: az órai előadások útján. Ez különösen a fejlett angolszász országokban volt így. Ausztrál oktatási szakemberek óramegfigyeléseken alapuló felmérések alapján dokumentálták is a helyzetet. Megállapították, hogy a médiaoktatás tantárgy az 1990-es évek végén még mindig túlságosan „akadémikus” szemléletű volt. A tudásátadás egyirányú volt, és az elmélet uralta (McMahon – Quin 2000).

Úgy gondolom, ennek komoly oka, hogy nem ismerjük kellőképpen a tizenéves korosztálynak a médiához fűződő viszonyát és élményeit. A szociológiai befogadásvizsgálatok mindeztidáig elsősorban a felnőtt korosztályt, a pszichológiai szemléletű kutatások pedig főként a kisgyermeket tanulmányozták. Az alábbi tanulmány célja e hiány enyhítése és egy hatékonyabb pedagógiai terv kidolgozásának elősegítése. A szociológia módszereivel szeretnénk vázolni a tizenévesek médiaélményeit. Ez kiindulópont lehet az eltérő nézőcsoportok sajátosságait figyelembe vevő médiaoktatási programok kidolgozásához is

### *Hipotézisek*

1. A fentiek alapján megállapítható, hogy a médiaoktatás tartalmának tantervi adaptálása folyamatából kimaradt egy lényeges elem, nevezetesen az érintett korcsoportok médiaélményeinek előzetes föltérképezése. Erre kellene az oktatási munkának épülnie. Ez az élményvilág feltehetőleg nem egységes, és szorosan kapcsolódik az egyéni műsorválasztáshoz, amely leginkább talán az ízlés függvénye. Az oktatási módszer alternatívái közötti választásokat még komolyan befolyásolhatja a televízió funkciójának eltérő értelmezése is (Merlo Flores 2000).
2. Az audiovizuális tömegkultúra termékei és a közönség viszonyát a tetszési indexszel és az egyes műsorok nézésének gyakoriságával lehet mérni.
3. A fentiek alapján és szociológiai statisztikai módszerek fölhasználásával (faktor- és klaszteranalízissel) eljuthatunk a különböző ízléstípusok leírásáig. Azt, amit így a személyekről megtudhatunk, árnyalhatja a megkérdezetteknek a kiválasztott médium funkciójáról alkotott véleménye.
4. A nézett programok tetszési index szerinti csoportosítása és a tévé szerepéről gondoltak alapján megrajzolható ízlés- és funkciótérkép valószínűleg erős összefüggéseket mutat majd az olyan szociológiai változókkal, mint az életkor, a nem, az iskolatípus és az anyagi háttér. Érdekes lehet megvizsgálnunk a televíziónézés mint

a tömegkultúrához kapcsolódó kulturális aktivitás egyéb kulturális szokásokhoz való viszonyát is.

5. E mérésekkel valószínűleg differenciáltabb képet kapunk a kemény szociológiai mutatók mentén (iskolatípus, kor, nem, anyagi helyzet) többnyire egységesként kezelt diákcsoportok médiaélményeiről.

6. A televízió által közvetített információknak a befogadók szemszögéből végzett vizsgálata segítségünkre lehet a televízió hatásának felmérésében is.

7. Mindezek segítségével remélhetőleg árnyaltabb pedagógiai módszerekkel közelelhetjük meg majd a tantárgy oktatását.

A vizsgálat terepéről azért választottam a nyomtatott és az elektronikus médiumok közül a televíziót, mert a tömegkommunikációs eszközök közül ma ez hat a leginkább a befogadókra. Sok becslés és vizsgálat igazolja ezt: az amerikai kutatók szerint például a gyerekek több időt töltenek a tévé előtt, mint az iskolában.

### ***A közönség- és befogadásvizsgálatok rövid áttekintése***

A média és különösen a televízió vizsgálatával számtalan nemzetközi és hazai vizsgálat foglalkozott, különösen a hatvanas évek kezdete óta. Most csak azokat a befogadói mechanizmusra irányuló vizsgálatokat emeljük ki röviden, mások munkáira támaszkodva, amelyek összefüggnek kutatásunk témájával.

A médiaszövegek és közönségük szociológiai vizsgálata Klaus Bruhn Jensen dán szociológus szerint két irányból indul (Jensen 1999). Az egyik irányzat a kommunikációelméletből ered, amely megmutatta, hogy a tömegkommunikáció mint kulturális cselekvés a társadalomban jelentéseket hoz létre. Ez a bölcséleti szemlélet egészül ki a másik, társadalomtudományos irányzattal, amely a tömegkommunikációs eszközök és a közönség interakcióit elemezte. Ezeknek a kezdetben külön futó szálaknak a találkozásából alakult ki a nyolcvanas évekre a befogadásvizsgálatoknak az a megközelítése, amely egyszerre koncentrálna a médiaszövegek értelmezésére és azok tartalmára, vagyis a kommunikációs folyamatban betöltött szerepükre és a közönség viselkedésére a médiaszövegek befogadása, élvezete és fölhasználása közben. Ezek a vizsgálatok abból indulnak ki, hogy nincs hatás jelentés, azaz szöveg nélkül, valamint abból, hogy a szöveg csak használat közben nyeri el értelmét és tölti be funkcióját. Most röviden összefoglalom az eltérő irányzatok jellemzőit.

1. A bölcséleti irányzat. A humán tudományok hermeneutikai megközelítésével dolgozó, nagy hatású iskola képviselői a szöveg természetével foglalkoztak, nem a szöveg kulturális cserefolyamatokban betöltött szerepével. E szemlélet nyomán megnőtt a szöveg befolyásába vetett hit, ami a tömegkommunikáció vizsgálatában alkalmazva ahhoz vezetett, hogy az irányzat követői úgy vélték: a médianak nagy hatalma van az egyén felett. Leginkább a Frankfurter Iskola kultúrakritikusai vallották ezeket az elveket, akik a szöveg mögött rejlő intézmények manipulatív szándékaira igyekeztek irányítani a figyelmet (Horkheimer – Adorno 1990).

A szövegközpontúság másik vonulata a filmelméletek felől indult, és a Screen című angol elméleti folyóirat hasábjain bontakozott ki a hetvenes években. Ezek az írások azt feltételezték, hogy a filmszövegek rejtetten működnek, és erős hatást gyakorolnak a nézői attitűdökre.

2. A társadalomtudományos irányzat. A közönségkutatás társadalomtudományi hagyományai kezdetben szintén nagy hatalmat tulajdonítottak a médianak, és első-sorban azzal foglalkoztak, hogyan manipulálja a média az egyént. Később a kvalitatív kutatások nyilvánvalóvá tették, hogy ez a hatás mégis korlátozott, és a szemléletmód megfordult. A médiászociológusok azt kezdték vizsgálni, hogy mit tesz a közönség a médiaszövegekkel. A „használati érték és élményszerzés” (uses and gratifications) irányzat képviselői a szövegeknek a nézők életében betöltött szerepét és hasznosulását próbálták föltárni (Blumler – Katz 1974).

A két eltérő szemléletmódban, a szövegcentrikus bölcsészeti, illetve a média és a közönség viszonyát vizsgáló társadalomtudományi irányzat közelítésében a döntő lépést a brit kultúrákutató elméleti háttérét alkalmazó David Morley hozta a nyolcvanas évek elején. A korai munkák, közöttük Morley Nationwide (1980) című televíziós vizsgálata a tényalapú műfajokkal, hírműsorokkal foglalkoztak. E megközelítés a témából adódóan is jellemzően ideologikus volt. Egyrészt a hír és befogadójának politikai érintettségére irányult, másrészt a hírek különböző értelmezéseit vizsgálta a nézők eltérő szociodemográfiai jellemzőinek függvényében. Később ez az ideológiai jelleg kissé háttérbe szorult, és a szöveg élvezete, valamint az egyén életében történő hasznosítása került a középpontba. E szemlélet különösen a női műfajok emancipatórikus hatásaira hívta föl a figyelmet, és összekapcsolódott a társadalmi nemi szerepeket (gender) vizsgáló kutatásokkal. Egy másik irányvonal a multikulturalitás különböző szegmensei, etnikai és szubkulturális irányából vette szemügyre a szöveg és a közönség kapcsolatát (Lull 1988).

Ezek az újabb szemléletű kutatások abban is újat hoztak, hogy a szöveg és a közönség viszonyának fejtegetésében már nemcsak a szociológiai tényezőket (kor, nem, társadalmi osztály) tartották meghatározónak, hanem a pszichológiai tényezőket (például az azonosulást, az értékelő magatartást) is (Silverstone 1999). Sonia Livingstone – aki azt kutatta, hogyan azonosulnak a nézők kedvenc szappanoperáik hőseivel – úgy véli: nem elég csupán a nézők társadalmi struktúráján belül elfoglalt helyzetét vizsgálnunk, azt is számításba kell vennünk, milyen viszonyuk alakul ki hosszú hónapok, sőt évek során kedvenc szereplőikkel. Megpróbálta azonosítani azokat a pszichológiai mechanizmusokat, amelyek e kapcsolatok során keletkeznek (Livingstone 1990). A kérdés csak az, hogy vajon más, kevesebb elkötelezettséget igénylő televíziós műfajok esetében mennyire érvényesek ugyanezek a mechanizmusok.

Ezek a kutatások odáig is eljutottak, hogy szétválasszák a közönség homogén fogalmát, és többes számban kezdjenek gondolkodni róla, kiemelve azokat a különbségeket, amelyek a szövegben rejlő poliszémiát realizálják. Ezt Fiske, aki a szemiotikai megközelítés híve, a heteroglosszia jelenségében próbálta megragadni.

Szerinte a televízió egyszerre többféle embernek többféle módon képes ugyanazt a szöveget kínálni, amely ezáltal szintén megtöbbszöröződik (Fiske 1989).

Újabban a szövegértelmezést az aktív néző szemszögéből megközelítő irányzatokat is sok kritika éri. A kritikusok magát az aktivitást mint egységes fogalmat teszik vizsgálat tárgyává, mert ez a személyes dimenzió kívül függ még a nézők helyzetének időbeli és térbeli meghatározottságától is (Silverstone 1999).

### ***Módszertan***

Az empirikus kutatást a Debreceni Egyetem (akkor még Kossuth Lajos Tudományegyetem) Neveléstudományi Tanszékének médiapedagógia kutatócsoportja végezte a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógia Intézet közreműködésével. A vizsgált minta a debreceni hatodikos és másodikos középiskolásokat reprezentáló 492 főből áll. A kutatás szervezői és független kérdezőbiztosok által végzett adatfelvétel 1999 májusának utolsó kettő és júniusának első két hetében történt. A tanulók a kérdőívet az osztályteremben töltötték ki. Az empirikus adatok feldolgozása SPSS programmal történt. A televíziós ízléstípusok megalkotásában fölhasznált módszer a faktor- és klaszteranalízis volt.

A televízióban látható népszerű műsorok ízléstípusok szerinti elrendezése és annak megállapítása, hogy a gyerekek egyes csoportjaira ezeknek milyen kombinációja jellemző, arra szolgált, hogy segítségükkel kiderüljön: milyen attitűdök, minták és értékek hathatnak a diákokra, miközben ezeket nézik. Az ízlés és érdeklődési kör alapján megalkotott csoportok segítségével a műfajfilmeket jellemző sztereotíp ábrázolás révén nemcsak az adott időszakban látható filmekre vonatkozóan tekinthetjük ezt a hatást többé-kevésbé érvényesnek, hanem a mindenkor látható filmek műfaji besorolásával általánosabb következtetéseket is levonhatunk. A televízió képviselte tömegkultúra vetületében kialakult ízléstípusok struktúráinak összehasonlításával kulturális beállítódások modelljeit alkothatjuk meg (Tibori 1998). Ezekből pedig következtetéseket vonhatunk le a vizsgált személyek által reprezentált csoportok életmódjára és a valóságról alkotott képük bizonyos elemeire nézve is.

A magyar televíziócsatornákon a vizsgálatunkat közvetlenül megelőző időszakban futó 150 műsorról kérdeztük a diákokat. Ezek szinte teljes mértékben felölelték az adott időszakban folyamatosan jelentkező fikciós és nem fikciós műfajokat. A diákok véleményeit statisztikailag elemeztük. Így 48 olyan műsor maradt, amelynek kombinációját (együttjárását) érdemes volt megvizsgálni. A faktoranalízis 13 olyan látens változót – vagyis a kedveltségük alapján leggyakrabban együtt szereplő műsorok csoportját – alakított ki, amelyet megpróbáltunk különböző ízlésblokkként definiálni. Ezek a csoportok 5 műfajilag nem mindig homogének, de valamilyen jellemző sajátosságuk alapján közel állnak egymáshoz. Az egyes programok különböző faktorsúllyal szerepelnek bennük. A csoport létrejöttét leginkább befolyásoló műsor nem feltétlenül azonos a nézők többsége által kedvelt műsorokkal. Például a Jóbarátok című film nem szerepelt az összes megkérdezett által leginkább kedvelt



20 műsor között, ugyanakkor az, aki ezt szerette, nagy valószínűséggel a posztmodern faktor többi filmjét is szívesen nézte.

A faktoranalízis tehát abban segített, hogy a nézők választása alapján gyakran együtt szereplő műsorokat nagyobb csoportokba rendezzük. Ezután klaszteranalízis segítségével megállapítottuk, hogy az egyes faktorok (műsorcsoportok) milyen súllyal és előjellel (kedvelik vagy elutasítják) vannak jelen a különböző nézői csoportok választásaiban. Vagyis a nézők tipizálása érdekében elvégzett klaszteranalízis megmutatta, hogy a mintába tartozó diákok ízlésük és érdeklődési körük alapján milyen nagyobb csoportokra oszthatók.

Az ízléscsoportok leírása

A klaszterelemzés során négy olyan nézői csoportot kaptunk, amelyet az egyes ízlésblokkok, tehát a faktoranalízissel előállított látens változók lényegesen különbözöképpen jellemeznek.

Az első ízléscsoportnál a meghatározó ízlésblokkok az oknyomozó, önmagukat dokumentaristának beállító, nem fikciós programok (Kriminális, Megdőbbentő világ), a némileg az észet is megdolgoztató vetélkedő műsorok (Mindent vagy semmit) és a morális krimi (Petrocelli), illetve a hírműsorok voltak. Nagyon nem szeretik viszont a tudományos–fantasztikus filmeket és a romantikus blokkot. Érdeklődésük és ízlésviláguk alapján ezt a csoportot leginkább dokumentarista igényűnek nevezhetjük, hiszen a tények, a valóság megismerése foglalkoztatja a legjobban őket.

A második csoport tagjai szinte kizárólagosan a tudományos–fantasztikus filmekkel rokonszenveznek (Y-akták, Űrháború–2063, Célpont: a Föld, Alkonyzóna, X-akták). Ezeken kívül viszont szinte minden ízlésblokk negatív faktorsúllyal van jelen ízlésükben. A legkevésbé a populáris információkat közvetítő műsorok és a talkshow-k ízlésvilágát, a hírműsorok blokkot, a romantikus filmeket és a tudáspróba típusú vetélkedő műsorokat szeretik. Az előző csoporttal szöges ellentétben elutasítják az olyan, a valóságra vonatkozó, jelenlévő műsorokat, mint a híradók. Nem kedvelik a népszerű–tudományos szinten szenzációs jelenségekről beszámoló Frei Dossziét és a modern társadalom által sztároknak, hírességeknek tekintett emberek privát szférájával és extrém képességeivel foglalkozó Meglepő és mulatságost vagy a lexikális ismeretek tudásából vizsgáztató Mindent vagy semmit című vetélkedőt sem. Nem vonzzák őket azok a romantikus filmek sem, amelyekben a párkapcsolatok terén, a magánéletben elérhető boldogság a fő téma.

Nem kedvelik tehát a realitás világát, de nem is romantikus álmodozók. Vonzódnak a tudományos–fantasztikus filmekhez, a misztikus akciójátékokhoz – ezek egy része a racionálisan egyelőre megmagyarázhatatlan titkokat fürkészi áldokumentarista, olykor tudományoskodó formában, mint például az X-Akták vagy az Alkonyzóna. A másik részük pedig a földön kívüli térbe vetíti a földi társadalom problémáit és a technicizált, az ember fölébe kerekedő világtól való félelmeit. A bajok és fenyegető veszélyek itt általában sok akción keresztül, mesés formában oldódnak meg a földiek győzelmével. Ennek alapján ezt a csoportot a tudományos–fantasztikus témák kedvelői csoportjának nevezhetjük.

A harmadik csoportba tartozók legjobban a magyaros nosztalgia-showműsorokat, valamint a romantikus filmeket és a modern pikareszk blokkot szeretik. Főként a tudáspróba-szerű vetélkedőket és a posztmodern ízlésvilágot tükröző blokkot utasítják el. Kedvelik tehát a magyaros tömegkultúra mintáit közvetítő, nosztalgikus szórakoztató műsorokat, például a Dáridót és a Koóstolót. Emellett romantikus álmodozók is. Előszeretettel nézik a fiatalok között játszódó, szövevényes párkapcsolatokról szóló filmeket (Első csók, Esmeralda, Barátok közt) és a jóképű, sok nő által kedvelt, de konzervatív erkölcsű, elveikhez hű főhősöket fölvonultató modern pikareszkeket (McGyver, Knight Rider). Nem szeretik viszont az adatszerű ismeretekkel játszó vetélkedőműsorokat, valamint az értékeket és elveket relativizáló posztmodern blokk filmjeit sem, mint például az Egy rém rendes család vagy a Jóbarátok, amelyek a hétköznapi, egyáltalán nem nagyszabású és heves érzelmekre okot nem adó, jelentéktelen dolgok körül forognak, és az eltávolító ironia vagy nyelvi humor a legfőbb eszköztáruk. Ezt a csoportot talán a tradicionális romantikus jelző írja le legszerencsésebben.

A negyedik csoporthoz tartozó fiatalok a posztmodern blokk, valamint a populáris ismeretekkel foglalkozó műsorok, illetve a modern ízlésű talkshow-k kedvelői. Nagyon nem szeretik az erkölcsi konfliktusok kezelésével foglalkozó dokumentarista és fikciós (krimi) műfajokat és a magyaros, nosztalgizáló show-kat sem. Ettől a két ízlésvilágtól, illetve problémaköröktől élesen elhatárolódnak ugyan, de a többi csoporttal összevetve ők a legkevésbé kategorikusak érdeklődési körük terén. Ha nem is „mindenevők”, de olykor-olykor megnéznék más műfajok filmjei közül is egyet-egyet. Elvetik tehát a bűnügyi témák dokumentarista kezelése és a hagyományos krimik által egyaránt kínált moralizálást. E műsorok helyett az erkölcsi ítéletektől szinte teljesen mentes, a „minden mindennel jól megfér” mentalitását közvetítő posztmodern filmeket nézik szívesen. A szórakozást nemcsak a fikciós műfajok terén tartják a legfontosabbnak, hanem a világról szóló ismeretekből is leginkább a populáris formában táltakat kedvelik.

Így a kedvenceik közé tartozik a Fókusz, amely a világot a hétköznapiak extremitásain keresztül ábrázolja, valamint a fentebb már említett Meglepő és mulatságos, amely szintén a magánélet szférájába behatolva szórakoztatja nézőit. Mindezek a szándékuk szerint szórakoztatva informáló, lényegében show-műsorok (a Frei Dossziéval egyetemben) műfajukban megegyeznek ugyan a főként a magyaros tömegkultúra világából kinőtt, tradicionális, az idősebb korosztály értékrendjét közvetítő show-kkal, mint a Dáridó és a Koóstoló, mégis óriási szakadék választja el a két típust a modernitás és hagyomány paradigmái mentén. Az egyéb műfajok közül szívesen nézik a kisközösségi társadalmi térben játszódó filmeket is, amelyek közül a *Miért éppen Alaszka?* kifejezetten a posztmodern értékek és gondolatok tárháza. A szintén ebben a blokkban szereplő Szomszédokat és Kisvárost pedig a nemi szerepek megjelenítése terén jellemzi viszonylagos kiegyenlítettség. A hagyományosabb ábrázolással ellentétben e sorozatokban – különösen a Szomszédokban – nem a férfi szerepek dominanciája jellemző. Ugyanakkor szókimondó őszinteséggel (néha nyersességgel, mint például az Egy rém rendes családban) beszélnek olyan problémákról, amelyek léteznek ugyan, de a konzervatív társadalmi légkör

igyekszik elkendőzni őket, vagy nem képes velük szembesülni. Ellentétben a tradicionális, romantikus mintákkal, ezek a filmek valóban hozzájárulhatnak az emancipáció folyamatához.

Ez a csoport tehát a posztmodern populáris ismereteket, az infotainment jellegű műsorokat és a hasonló szellemű szórakoztató fikciós filmeket részesíti előnyben. Őket a posztmodern tömegkultúra kedvelőinek neveztem el.

### ***Az ízléscsoportok összefüggései más változókkal: következtetések a médiaoktatás számára***

Hogy pontosabban meghatározhassuk, mi jellemzi ezeket a csoportokat szociológiailag, vizsgáljuk meg őket néhány lényeges tulajdonságuk szerint. Célunk az, hogy megtaláljuk azokat a magyarázó változókat, amelyek a leginkább meghatározzák az egyes csoportok tagjainak ízlésvilágát és a televízióhoz fűződő viszonyát. Ezek olyan független változók lehetnek, mint a nemi szerepek, a korcsoportok és az iskolatípus szerinti tagozódás. Feltételezhetjük, hogy a lányok és a fiúk ízlése és érdeklődési köre jellegzetesen eltér egymástól. A korcsoportok szerinti megkülönböztetés is lényeges lehet, hiszen az éppen kamaszodni kezdő hatodikosokra még nagyobb befolyást gyakorolnak a szülők, mivel többnyire együtt élnek velük és minden tekintetben jobban függenek tőlük, mint a már jócskán kamaszkorban lévő, az elszakadás folyamatában járó másodikos középiskolásokra. Az utóbbiakra már jóval erősebb a kortárs csoport befolyása.

Az iskolatípus szerinti felosztás a középiskolásoknál a diákok különböző képességeit és/vagy a család, illetve a gyerek továbbtanulással kapcsolatos ambícióit is jelezheti. A különböző iskolatípusokban oktatott tananyag eltérő tartalma a fiatalok kulturális aktivitásának szintjére és elvárásaira is hatással van. Ezt mérhetjük még az anya legmagasabb iskolai végzettségével is, mint a család kulturális hatását jellemző mutatóval, illetve a gyerek saját kulturális jellemzőjének szintetikus mutatójával, amelyet a kulturális szokásait jelölő különböző mutatók súlyozásával alakítottunk ki. Érdemes még megvizsgálni a mintát a család anyagi helyzetét leíró mutató segítségével is, amely szintén növelheti – ha nem is feltétlenül – a gyerek kulturális és továbbtanulási lehetőségeit.

A különféle összevetések eredményeként a négy, lényegesen eltérő ízléscsoportot sikerült több szempontból is leírni. Ezeknek az árnyaltabban jellemzett fiatal nézői csoportoknak az elemzés során kirajzolódó élményvilágára alapozva néhány javaslatot is megfogalmaztam a médiaoktatás pedagógiai megközelítése érdekében.

1. A dokumentarista érdeklődésűek a minta 25 százalékát teszik ki (121 fő). Az ő legfőbb elvárásuk a műsorokkal kapcsolatban az volt, hogy a televízióhoz mértén a realitások birodalmában maradjanak.

Az idetartozó diákok 58 százaléka fiú, 42 lány. A fiúk tehát jobban vonzódnak az „objektív” valósághoz és annak hitelesként elfogadott képéhez. Az iskolatípusok közül a gimnáziumban találjuk a dokumentarizmus legtöbb hívét. A gimnazisták 33

százaléka tartozik ide, de a szakközépiskolások negyede is ezeket a programokat kedveli a legjobban. A legkevésbé az általános iskolások érdeklődnek az idetartozó műfajok iránt (az ő körükben e csoport aránya 16 százalékos). Bennük feltehetően még fejletlenebb az a képesség, hogy a világban elfoglalt helyüket értékeljék. A szakmunkástanulók figyelmét is hasonlóan kis mértékben köti le ez az ízléskör: egyötödük került ide programválasztása alapján. Ez azért ad némi aggodalomra okot, mert e jelenség összefüggésben állhat politikai érdeklődésük és cselekvési hajlandóságuk viszonylag alacsony voltával is (Szabó – Örkény 1998).

A diákok kulturális aktivitását mérő, általunk létrehozott kulturális mutató segítségével – amelyet a könyv és különböző lapok olvasása, a komolyzene hallgatása, a televízióban elérhető tudományos ismeretterjesztő és oktatási programok, valamint a hírműsorok és néhány, a fenti szempontokat érvényesítő tévécsatorna rendszeres nézése alapján alakítottunk ki – a dokumentarista ízlésről a következőket tudjuk elmondani. A magas szintű kulturális tájékozódás igénye az összes megkérdezett diáknak csak igen szerény hányadára, három százalékára volt jellemző (15 fő). Ezek legtöbbször, 11 tanulót a dokumentarista, információs műsorok foglalkoztatják. A teljes minta 35 százaléka (173 fő) tartozott a közepes kulturális érdeklődésűekhez, ennek 27 százaléka (47 fő) a jelenleg vizsgált dokumentarista csoport tagja. A kulturálisan alacsony szinten tájékozottak tették ki az összminta zömét, 62 százalékát (304 fő). A tényekre és a rációra fogékony dokumentarista igényűek – arányukat tekintve – ez utóbbi csoportban voltak a legkevésbé: a csoport 21 százalékát (63 főt) tették ki. Tehát a tényszerű információk iránti érdeklődés a televízióban is az általában magasabb kulturális igényűeket jellemzi. A valódi különbség az arányokban már az igazán „kulturáltak” és a közepes érdeklődésűek között mutatkozik meg.

Azok, akikre a dokumentarista ízlésvilág jellemző, nem foglaltak határozottan állást a tévé funkciójával kapcsolatban. A legkevésbé azt várják el, hogy a televízió modellt és társaságot nyújtson nekik. A világról képet adó ismeretek forrásának sem elsősorban a tévét tartják, bár ezt a szerepét – módjával – elismerik. A televízió mint a szórakozás és kikapcsolódás forrása sem a legjellemzőbb az életükben. Ez a csoport valószínűleg kellő távolságtartással kezeli a televíziót. Kedvenc televíziós témái alapján kirajzolódó érdeklődési körét a gazdasági és a politikai témák jellemzik, ami összhangban áll a hírműsorok ízlésvilágával által kínáltakkal – ezt választották a leggyakrabban a konkrét programok közül. A tudománnyal foglalkozó és a szórakoztató témákat sem utasítják el, de ezek nem játszanak döntő szerepet választásaikban. A legkevésbé a tévé szociális jellegű témáit (drogot, homoszexualitást stb.) szeretik, de nem jellemző rájuk a humán érdeklődés sem.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy e csoport tagjainak a tévére csak azért van szükségük, hogy lépést tartsanak a világ eseményeivel, és tájékozottak legyenek. A médiaoktatás szempontjából őket valószínűleg főként a média mint társadalmi jelenség témája érdekli majd a leginkább. Az oktatás során a média intézményrendszerének elsősorban társadalmi beágyazottsága, jogi és gazdasági környezete, valamint a média valóságtükrözésének sajátosságai kelthetik föl az érdeklődésüket.

2. A tudományos–fantasztikus témák kedvelői szintén az egynegyedét alkotják a mintának. Érdeklődési körét tekintve ez a csoport a legegységesebb. Nincsenek tehát barátságban a valós világgal, de az érzelmes romantikát sem kedvelik. A lányok és fiúk között ezen a ponton van a legnagyobb különbség. A csoport háromnegyed része fiú. Azt is mondhatnánk, ez a fiúk „romantikája”. Ők így menekülnek el a hétköznapi gondjai elől.

Az iskolatípusok szerinti felosztásban a szakmunkástanulók kedvelik a leginkább ezeket a filmeket: 35 százalékuk szereti őket, vagyis közel annyi, amennyi a tradicionális–romantikus műsorokat (36 százalék). A szakközépiskolásoknak is több mint negyede (27 százaléka) ehhez az ízlésvilághoz tartozik. Tőlük viszont nem sokkal maradnak el az általános iskolások. A legnagyobb különbség a gimnazisták és a szakmunkástanulók érdeklődésében van. Az előbbieknél alig egyötöde tartozik ehhez az ízlésvilághoz. Ugyan az X-aktákat ők is nagyon kedvelték (68 százalék), de a hasonló filmek műfajként esetükben nem nevezhetők tipikusnak. Ráadásul az X-akták narratívája és hatásmechanizmusa sokkal bonyolultabb, mint az egyszerű sci-fiké általában. Valószínűleg ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a sorozat általános sikernek örvendett.

Ha kulturális aktivitásukat vesszük figyelembe, akkor arányuk a más kulturális tevékenységek iránt a legkevésbé érdeklődők között a legnagyobb. Ebben a csoportban ők vezetik a listát 30 százalékkal. Ugyan nincsenek nagy különbségek, de itt viszonylag egyenletes a megoszlás a négy ízlésvilág között. Nagyobb eltérés csak a két „szélsőséget” jellemzi, a tudományos–fantasztikus témák híveit és a dokumentarista igényűeket (az utóbbiak aránya 21 százalék az alacsony kulturális aktivitásúak csoportjában). A kulturális mutató szintjei között a most vizsgált csoport szempontjából a törést már az alacsony és a közepes kulturális aktivitásúak között tapasztalhatjuk. Az utóbbiaknak már csak 18 százalékát érdeklik elsősorban a tudományos–fantasztikus filmek, tehát e műsorok hívei a kulturálisan legkevésbé igényesek között vannak a legtöbben. Ezt az ízlésvilágot a tévé funkciójának meghatározásában is a negatívumok, a felkínált lehetőségek elutasítása jellemzi a leginkább. Legkevésbé az ismeretközlést, a valódi világról való tájékoztatást tartják a tévére jellemzőnek. Azt sem hiszik, hogy a tévé a szórakoztatásról vagy a mintakövetésről szólna, illetve társaságpótlék lenne.

### *Akkor vajon mire való?*

Nézzük, hogy a benne keresett témák alapján kiderül-e még valami ennek a csoportnak az érdeklődési köréről. Csak az elutasítások kevésbé vagy erőteljesebben határozott sorát láthatjuk. Szinte egyáltalán nem jellemzi őket a szociális érdeklődés és azok a témák, amelyeket a tömegkultúra képviselőjében felsoroltunk (sztárok magánélete, sportprogramok, bűnügyi témák). Különösebben semmi olyan nem érdekli őket, ami a bennünket körülvevő valósághoz kötődne. Talán fontolóra kell vennünk azt a lehetőséget, hogy ezek a nézők az őket izgató problémákra a megoldásokat a „földön kívüli” térben keresik. Itt is (akárcsak a romantikusoknál) gyna-

kodnunk kell valamiféle eszképpista, vágyteljesítő funkció látens igényére – ezt azonban nem tudják saját maguknak sem megfogalmazni. A tévének az ő életükben betöltött szerepe bizonytalan. A médiaoktatásnak esetükben már valószínűleg nemcsak az lenne a feladata, hogy segítsen fogalmi szintre juttatni a tömegkommunikáció mint társadalmi jelenség mibenlétét (akárcsak a dokumentarista csoportnál), hanem a tévé mélyebb, a műfajfilmek kapcsán az egyénre gyakorolt hatását is fokozottabban tudatosítani kellene bennük.

3. A tradicionális romantikus alkatúak a minta 21 százalékát teszik ki (102 fő). A nemek közötti eltérés ebben a csoportban nem olyan szélsőséges, mint a tudományos–fantasztikus témák kedvelőinél, de mégis jellemzően a lányok tartoznak ide (63 százalék). Erre már a programok jellegéből is következtethetünk: a szerelem, a fiatalok első párkapcsolatai szinte mindegyik műsor jellegzetes témái. A kamaszokkal folytatott beszélgetéseinkből az is kiderült, hogy az e műsorokban megjelenő helyzetek közül sokat a saját életükhöz közelállónak érznek, és így azok mintát nyújtanak számukra. Ilyen például az Első csók, amely francia középiskolások mindennapi életéről szól, vagy a magyar Barátok közt, amely hazai környezetben mutat be emberi kapcsolatokat különböző generációkhoz és társadalmi rétegekhez tartozó szereplők között. Ez az a csoport, amelyben az aktív nézőt feltételező befogadásvizsgálatok által kimutatott hatás a legerősebben valósulhat meg: a médiaszövegeket a közönség felhasználja személyes sorsának értelmezésében – ez különösen a nők esetében, a társadalmi nemi szerepeik kialakítása során lehet igaz.

Ha iskolatípusok szerint elemezzük a tradicionális romantikus ízlésűek elhelyezkedését, hasonlókat észlelünk, kissé még jellegzetesebben, mint az ízléstípus „fiús” párja, a tudományos–fantasztikus témakör kedvelői esetében. Ők is – szinte ugyanolyan arányban, 35 százalékkal – a szakmunkásképzősök között vannak legtöbben. A különbség az összes megkérdezettre nézve leginkább az, hogy a romantikusok aránya a többi iskolatípusban mindenhol négy–hat százalékkal kisebb, mint a sci-fi-t szeretőké. A sorrend viszont ugyanaz: a szakközépiskolásoknak 21, az általános iskolásoknak 16, a gimnazistáknak pedig 15 százaléka tartozik ide. Az ízléstípus dominanciájában a váltás itt azonban már a szakmunkástanulók és a szakközepes diákok között látható. Ez a sajátos mintaadó, vágyteljesítő műfajkör tehát elsősorban a szakmunkásokra jellemző. A kulturális érdeklődés szintjét vizsgálva a romantikus ízlésűek a legtöbben az alacsony kulturális aktivitásúak között voltak, azoknak körülbelül egyharmadát képviselték. A kulturáltságnak ez a szintje főként a szakmunkástanulókat és a szakközépiskolásokat jellemezte, akik közel azonos képet mutattak. Jelentős részük, 71–76 százalékuk tartozott ide. A közepesen igényeseknek már csak 14 százaléka érdeklődött a romantikának e hagyományosabb formája iránt, a legkulturáltabbak között pedig (akik csak tizenöten voltak) egy ilyen érdeklődésű sem akadt.

A vágyak fiktív beteljesülésének világát képviselő romantikus műfajok a leginkább a kulturálisan igénytelenebbeket boldogították a vizsgált mintában. A főként a modern életmód kellékeit, kommunikációs eszközöket és kényelmi berendezéseket számba vevő anyagi (modernizációs) mutató alapján a hagyományos romantika

hívei a rossz körülmények között élők között voltak legtöbben: 34 százalékuk tartozott ide, így a legnagyobb alcsoportot alkották. Az arány az anyagi helyzet javulásával csökkent.

A tévé mint érzelmi kárpótlás és a romantikus témák vágyteljesítő eszképzismusa a minta legszegényebbjeit és a modern technikával legkevésbé rendelkezőket jellemezte. Nem meglepő, hogy a tradicionális romantika kedvelői a tévé legfontosabb funkciójának a szocializációt, a minták és a társaság nyújtását tekintették. Számukra a tévé a világról szerezhető ismereteknek nem tipikus forrása, de elfogadják ezt a szerepét is. A tudományos–fantasztikus témák kedvelőihez hasonlóan inkább elvetik a tévé szórakoztató szerepét. Valószínűleg a szórakoztatásnál fontosabb helyet szánnak a tévének életükben.

Elgondolkodtató, hogy a tradicionális romantikusok – habár tipikusan tömegkultúrát fogyasztanak (jellemzően romantikus filmeket, hagyományos, magyaros showműsorokat) – a televízió funkciói közül mégis a szórakoztatást gondolják a legkevésbé jellemzőnek. Azt, amit a kritikusok populáris szórakoztató műsornak tartanak, ők szociálisan érzik fontosnak, vagy esetleg a világban való eligazodáshoz szükséges tájékozódási pontnak tartják. Ez ismét csak megerősíti a „használati érték és élményszerzés” elvét hirdető befogadásvizsgálatok eredményeit, amelyek szerint ezek a főként női programok szocializációs, mintaadó tényezőként válnak hasznossá nézőik életében, akik a kutatások szerint főleg nők. (A tradicionális romantikus blokkban „csak” 37 százalék volt a fiú.) Kedvenc témáik alapján a romantikus műfajok kedvelői érdeklődési körüket tekintve leginkább szociális beállítottságúnak tekinthetők. Kevesebben vannak közöttük azok, akiket a humán témák, valamint a tömegkultúra sportműsorai érdekelnek. Ez utóbbi valószínűleg a fiúkat érdekli inkább. Ez a csoport nem kedveli a tudományos és hírműsorokra jellemző gazdasági és politikai kérdéseket.

A médiaoktatás ezt a csoportot a szöveg „használati értékének”, személyes hasznosításának tudatosításán keresztül tudná megközelíteni. Ez a kissé konzervatív értékrendű csoport a média által közvetített nemi szerepek vizsgálatával hozzájárulhatna saját, alakulóban lévő nemi szerepei értelmezéséhez és formálásához.

4. A posztmodern tömegkultúra kedvelőinek ízléscsoportjába a minta 29 százaléka tartozik. Köztük többen voltak a lányok (a csoport 59 százaléka). Hozzájuk ez a világ állt a legközelebb: a mintában szereplő összes lány 37 százalékára volt jellemző ez az ízléskombináció. A tradicionálisabb értékrendű romantikusok csak a másodikak, 28 százalékkal részesednek a lány minta egészében. Az érzelmes témák iránti vonzalom mindkét csoportban megjelenik. A különbséget ennek a blokknak a többivel létrejövő kombinációja adja. Míg a tradicionális romantikusoknál az összképben egy konzervatívabb, a hagyományos szerepeket inkább elfogadó, magyaros tömegkultúra kerekedik fölül, addig a posztmodern változatban egy inkább kozmopolita, mindent könnyedebben vevő, szórakozva informálódó, moralizálás-mentes szellem dominál.

A felsorolt jellemzők közül a játék iránti vonzalom lehet egyben életkori sajátosság is, mivel az általános iskolások 45 százaléka ebbe a csoportba tartozik. Ők a

tévét felhőtlenebbül élvezik, pusztán a szórakozás kedvéért. Az iskolatípusok sorában a következő a gimnázium. A gimnazistáknak a dokumentaristákkal azonos nagyságú, 33 százalékot jelentő csoportja viszont valószínűleg már azért is inkább ezeket a műsorokat kedveli, mert a tévét és az általa közvetített tömegkultúrát kellő távolságtartással, olykor iróniával kezeli. Valami hasonló állhat a szakközépiskolásokra is: közülük 27 százalék kedveli ezeket a programokat. Valójában csak a szakmunkástanulók lógnak ki a sorból. Csak kilenc százalékuk került ebbe a legmodernebb életmódot közvetítő ízlésvilágba, amelyen a többiek nagyjából egyenletesen osztoznak. A szakmunkástanulók – amint ezt már az előző két, rájuk határozottan jellemző (tudományos–fantasztikus és hagyományos, romantikus) csoport leírásából is tudjuk –, nem pusztán a szórakozást, hanem inkább a társaságot és a mintákat keresik a tévében. Ezt pedig a posztmodern ízlés mindent relativizáló, „igazi” hősköztől mentes világában nehezen találják meg. A kulturális mutató adatait figyelembe véve azt találjuk, hogy ezt az ízléstípust a legjobban a közepes kulturális aktivitás jellemzi. Arányuk ebben a csoportban 41 százalék. Ezek szerint a tévé tömegkulturális kínálatán kívül mást is észrevesznek a világból, de nem viszik túlzásba a hagyományos értelemben kulturálisnak tekinthető aktivitásokat.

A lakásviszonyokon kívül a modernizációs és kommunikációs technikai be rendezések birtoklását mérő anyagi mutató alapján azt találjuk, hogy a posztmodern tömegkultúra a legjobb módúakat (36 százalék) jellemzi a leginkább. A legkevésbé pedig az anyagi javakkal kevésbé ellátott középosztály alsó részét, amelynél a dokumentarista hitelesség iránti igény dominál, és akik a tévét inkább információszerzésre és szórakozásra használják. Ebben a csoportban a posztmodern ízlésvilág 22 százalékot képvisel. Ahogy sejthettük is, a mindenevő posztmodern ízlésűek a televízió sokféle funkcióját el tudják fogadni. Ezek közül a szórakoztatás és az informálás valamivel fontosabb nekik, mint a szocializációs szerep – ami nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy ők a tévét csak mértékkel veszik komolyan, ha fontos kiegészítője is mindennapjaiknak. Az e csoportba tartozók érdeklődési köre is változatos, bár egyik sem igazán jellemző. Mondhatni: posztmodern, kissé felszínes sokféleség uralkodik. Így nem lepődünk meg azon sem, hogy csak a gazdasági és politikai kérdések nem izgatják valójában őket. Nekik a médiaoktatás leginkább a tömegkultúra működési mechanizmusai-ban való eligazodást nyújthatja. A leginkább abban, hogyan viszonyul hozzájuk mint fogyasztókhoz a tévé. Őket ugyanis a média a szórakoztatóipar és a mindennapi használati tárgyak terén egyaránt inkább a felszínen, fogyasztói mivoltukban érinti. Ők érzelmileg nem kötődnek hozzá annyira, mint a hagyományos romantikusok, habár életüknek éppúgy részét és hivatkozási pontját, hétköznapi ismereteik forrását képezi. Ők a tévétől nem értékrendet, hanem stílust kapnak, de a posztmodern világban a stílus gyakran maga a tartalom, a tévéképernyőn éppúgy, mint az életben.



## Összegzés

A többszemponútú szociológiai elemzések igazolták azt az előzetes (szinte evidensnek tekinthető) feltevésünket, hogy a diákok nem tekinthetők egységesnek a médiahoz fűződő viszonyuk alapján. Ezt az ízlésükben (műsorválasztásukban) és a televízióról alkotott véleményükben meglévő különbségek tették nyilvánvalóvá. A tömegkultúrához kapcsolódó érdeklődési körüket viszont jelentősen befolyásolta társadalmi hátterük, anyagi viszonyaik, nemi szerepeik és kulturális aktivitásuk. Ízlésbeli különbségeik erős összefüggést mutattak az iskolatípusokkal és életkorukkal is, ami lehetőséget adhat a differenciált oktatási megközelítés kidolgozására.

A tanulók saját vélekedését elemző kérdések részben bemutatták, milyen mértékben vannak tudatában a televízió rájuk gyakorolt hatásainak. Ennek megítélése több esetben nem volt összhangban műsorválasztásaikkal (különösen a televízió szociális hatásai tekintetében), ami fölhívhatja figyelmünket a kritikusan értelmező (és élvező) nézői attitűdök formálásának a médiaoktatásban betöltött jelentőségére.

## IRODALOM

- BAZALGETTE, CARRY (1991): *Teaching the National Curriculum: Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- BLUMLER, JAY – KATZ, ELIHU (1974): *The Uses of Mass Communication*. London: Sage.
- FISKE, JOHN (1989): *Understanding Popular Culture*. London: Routledge.
- JENSEN, KLAUS BRUHN (1999): *Befogadásvizsgálatok: a jelentés társadalmi természete*. Replika, 38.
- HORKHEIMER, MAX – ADORNO, THEODOR W. (1990): *A kultúrpar*. In: A felvilágosodás dialektikája I. Budapest: Gondolat–Atlantisz.
- LIVINGSTONE, SONIA M. (1990): *Making Sense of Television: The Psychology of Audience Interpretation*. Oxford: Pergamon.
- LULL, JAMES (szerk., 1988): *World Families Watch Television*. Newbury Park, CA: Sage.
- MCMAHON, BARRIE – QUIN, ROBIN (2000): *It Does Not Have to Be a Choice Between Condamnation and Celebration*. Konferencia-előadás. Toronto: SUMMIT 2000.
- MERLO FLORES, TATIANA (2000): *El impacto social de la imagen*. EDUCA.
- MORLEY, DAVID (1980): *The „Nationwide” Audience*. London: British Film Institute.
- SILVERSTONE, ROGER (1999): *A közönségről*. Replika, 38.
- SZEKERES MELINDA (1998): *A populáris regények világa*. Szociotéka II. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Alapítvány.
- TIBORI TÍMEA (1998): *A szabadidő szerkezetváltozása, 1977-1997*. In: Hanák K. – Neményi M. (szerk.): Szociológia – emberközelben. Budapest: Új Mandátum.

## AZ AUTONÓM TANULÁS ÉS AZ OKTATÁS RENDSZERE<sup>1</sup>

„A számítógép használatát, pontosabban a számítógépen való írást, szerkesztést úgy tanultam meg, hogy leültem a gép mellé, amit megvettem, mihelyt kapható volt, olvastam a használati tanácsokat, és írni kezdtem. Ha valamit nem tudtam megoldani, felhívtam egy hozzáértőnek számító barátomat, és megkérdeztem. Amikor egyre sikeresebbnek éreztem magam, merészebb akciókat kezdtem. A legrosszabb az volt, amikor egy több napon át írott szöveget örökre kitöröltem a gépből a programokkal együtt” – meséli egy középkorú tanár. Talán kevesebb fáradsággal, kevesebb kudarcral meg lehet tanulni a géphasználatot az iskolában vagy egy speciális tanfolyamon. Ennek ellenére gyakorta előfordul, hogy ezt a módszert választjuk bármilyen okból. Ebben az esetben autonóm tanulásról van szó.

Az autonóm tanulás értelmezéséhez szükséges áttekinteni az ezt körülvevő tágabb értelmezési szint, az oktatási rendszer felépítését. Ennek meghatározásához – mint a funkcionális-strukturalista paradigma érvényesítésekor (vö. Babbie 1998) – az oktatási rendszer fogalmi meghatározását vehetjük alapul. Ez felveti a definiálás problémáját, nevezetesen a szakirodalomban a fogalmak sokrétűségét. Ennek nyomán vizsgáljuk az oktatási rendszer szintjeit, tagozódását, a formális, nem formális és informális képzési tartalmakat és színtereket, különösen a felnőttkori tanulásra összpontosítva.

### *Az oktatási rendszer*

Az autonóm tanulás tárgyalása bevezetéseként hangsúlyozni kell, hogy a mai értelemben vett oktatási rendszer viszonylag új fejlemény, a 17-19. századot megelőzően nem beszélhetünk erről. Mindemellett tovább árnyalja az oktatásról felvázolt képet az a tény, hogy a tanulások, képzések jó része ma is az iskolarendszeren kívüli formákban történik.

Új fejlemény a különböző oktatási intézmények kapcsolattartása által kialakított, oktatási szintekre és a hozzájuk kapcsolódó végzettségekre épülő egységes rendszer életre hívása is (Halász 2001:45-46). Többek között ennek köszönhető, hogy megszületett a modern tömegoktatás.

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: A tanulmány 2008-ban, az empirikus kutatás kezdetén készült. A kutatás eredményeinek bemutatását zárókötet tartalmazza: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2010): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 383p. A tanulmány az OTKA által támogatott K63555 számú kutatásuk keretében készült, amely kutatása „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címmel 2006-2009. között zajlott.

Az oktatási rendszer tagozódásának bemutatására számtalan kísérlet született, számos nemzeti és nemzetközi elmélet létezik erre vonatkozóan. Tanulmányunkban az UNESCO által kidolgozott és az OECD (Organisation of Economical Co-operation and Development) által továbbfejlesztett változatot követjük. Ez az 1997-ben elfogadott ISCED (International Standard Classification of Education), vagyis az Oktatás Nemzetközi Standard Osztályozási Rendszere, ami összehasonlítja a különböző oktatási rendszerek vertikális tagozódását. Az oktatási szintek ezek alapján ISCED 0. szinttől ISCED 6. szintig terjednek (Iskola előtti (óvodai) oktatás ISCED 0, alapképzés első szintje/fokozata ISCED 1, a középfokú oktatás alsó szintje ISCED 2, a középfokú oktatás felső szintje ISCED 3, a poszt-szekundér, nem felsőoktatás pl. felsőfokú szakképzés ISCED 4, a felsőoktatás első szintje, ami nem vezet közvetlenül tudományos fokozat megszerzéséhez ISCED 5, a felsőoktatás második szintje, ami tudományos minősítés megszerzését eredményezi ISCED 6).

Az ún. ISCED 97 rendszer összesen 9 átfogó oktatási, képzési szakterületet értelmez. Úgy, mint: általános programok (0), oktatás (1), humán tudományok és művészetek (2), társadalomtudomány, üzleti tudomány és jog (3), természettudományok, matematika és számítástechnika (4), műszaki tudományok, gépgyártás és építőipar (5), mezőgazdaság és állatorvos-tudomány (6), egészségügy és népjólét (7), szolgáltatások (8). Az átfogó szakterületeken belül az ISCED-97 önálló kétjegyű kódszámmal látja el a szűkebb szakmai csoportokat. A szűkebb szakmai csoportokon belül háromjegyű kódszám jelöli a részletes szakterületeket, amelyeken belül azonosítják a konkrét oktatási, képzési programokat (UNESCO 1997). A képzési ágak ilyen jellegű elkülönülése elsősorban a harmadik, de különösen a negyedik képzési szinttől érvényesül. Ezeknek természetesen különböző kombinációi is igen gyakoriak, különösen az újabban megjelenő, úgynevezett multidiszciplináris képzések és szakok esetében.

Az egyes szinteken a formális, nonformális és informális képzési tartalmak különböző arányban jelennek meg. Ezen képzési tartalmak fogalmihoz tartozó különböző értelmezésekkel többek között Pordány Sarolta tanulmányában (Pordány 2006) részletesen foglalkozik, ezért ezekkel az értelmezési és terminológiai különbségekre jelenleg nem kívánunk kitérni. A kutatás szempontjából meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentumát tekintettük. Ebben a tanulási tartalmak formáinak definíciói a következők (Európai Bizottság 2000):

Formális tanulás: oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg, és a tanulási eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

Nem formális tanulás: az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás).

Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.

Az autonóm tanulás általunk használt fogalma ebben az összefüggésrendszerben helyezkedik el. Másfelől azonban hozzátesszük, hogy esetünkben a felnőttkori tanulásról lesz szó, ezért áttekintjük a felnőttkori tanulás rendszerét is.

### *A felnőttkori tanulás rendszere*

A felnőttkori tanulás vizsgálatakor hazánkban jelentős problémába ütközik a kutató: a felnőttnevelés, a felnőttoktatás és a felnőttképzés fogalmai egyaránt általánosan elterjedtek. Nehéz igazságot tenni a tekintetben, hogy vajon melyik a legelfogadhatóbb, ebben még a hazai szakemberek sem tudnak igazán megegyezni. A rendszer-váltás után a felnőttek elméleti oktatására és gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt a képző intézmények, és igyekeztek elfelejteni azt, hogy az ilyen fajta oktatás és képzés során a felnőttnek szintén akár egész személyisége fejlődhet: a három megnevezés tehát koncepcionális hangsúlykülönbségekre utal (Zrinszky 1996:118). A tanár személyisége meghatározó élmény lehet a felnőtt tanulók számára is a tudásanyag elsajátításában. Azonban mára már a felnőttoktatás és felnőttképzés fenti elkülönítésével is gondok jelentkeztek, hiszen a legtöbb képzés egyaránt tartalmaz elméleti és gyakorlati elemeket (Maróti 1998).

A fogalmi meghatározásokban segíthet a 2002-ben megjelent Felnőttoktatási és -képzési lexikon (Benedek – Csoma – Harangi 2002). Ennek meghatározásai alapján röviden összefoglaljuk a három kifejezés tartalmát. A felnőttnevelés „A nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztés”, tehát az egész személyiségre vonatkozik, amely „szervezett formális és non-formális folyamatok összessége...” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:172). A felnőttképzés „szűkített értelemben ... a felnőttek ... szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:163). Más jelentése szerint pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:163), és így a felnőttnevelés része és a felnőttoktatás „párja”. A felnőttoktatás „A felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:172), és így a felnőttképzéssel szoros kölcsönhatásban áll.

A felnőttek képzési területeinek osztályozásai, csoportosításai is különböznek egymástól. A szakirodalomban legismertebb az oktatási rendszernél is megjelölt, azzal azonos tartalmú, csak felnőtt korosztályra értelmezett formális, nem-formális és informális felnőttképzés, amelyeket a Felnőttoktatási és -képzési lexikon is definiál (Benedek – Csoma – Harangi 2002). A formális és nem-formális rendszer mellett az informális felnőttképzés szerepét a kutatásban a felnőttkori tanulásra alkalmazott választott definíciónk is igazolja. A felnőttkori tanulás vizsgálatakor a fel-

nőttoktatás kifejezést az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében használjuk: „A felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit. A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.” (Harangi – Hinzen – Sz. Tóth 1998:9-10)

### *Az autonóm tanulás*

Az autonóm tanulás elnevezése esetenként kisebb-nagyobb tartalmi különbségekkel gyakran fordul elő a szakirodalomban. Néhány jellegzetes elnevezés a teljesség igénye nélkül néhány ismertebb kutató írásaiban, illetve azok fordításában a következőképpen jelenik meg:

- Autodidakta tanulás (Loránd 1985, Chaix et al. 1992)
- Önálló tanulás (Moore 1983, Cserné 2000)
- Önfejlesztés (Telkes 1998)
- Önirányított tanulás (Knowles 1975, Garisson 1992, Cserné 2000)
- Önkéntelen tanulás (főként fordítások velejáró fogalma)
- Önképzés (Durkó 1999, Chaix et al. 1992)
- Önművelés, önnevelés (Durkó 1998, Bernáth 1982, Richter 1989, Vidovszky 1993, 1999)

A hazai elnevezésekben az „ön-” kezdetű fogalmak rendkívül elterjedtek. Az autonóm tanulás azonban tartalmában eltér ettől az értelmezéstől, de a központi alapelv itt is azonos: bármiféle nevelési tartalomhoz elengedhetetlen a felnőtt személyiség önnevelési, önművelési igénye (Durkó 1998). A téma fontosságát jelzi, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai pedagógiai és andragógiai, esetenként pszichológiai kutatók egyre nagyobb mértékben foglalkoznak a téma kutathatóságával és kutatásával (vö. Horváth, 2004).

A fogalmat alapvetően kétféle összefüggésben használja a tudomány világa. Autonóm tanulásról van szó a robotikában, azaz a mesterséges intelligencia olyan szintű fejlesztésében, amikor a robot nemcsak a beléje táplált tartalmakat adja vissza, hanem önmaga is képes tanulásra. Az említések másik gyakori típusa a nyelvtanulás, illetve kisebb mértékben bizonyos szakmai kompetenciák megszerzésének területe – ebben az összefüggésben a távoktatással és a kooperatív módszerekkel említik sokszor együtt.

A kutatások között is értelemszerűen igen nagyarányú az idegen nyelvek tanulása és elsajátítása során az autonóm tanulás kutatása, bár ez a témakörnek egy speciális területre való leszűkítése, hiszen hipotézisünk szerint az autonóm tanulás során

igen kis százalékot tesz ki az idegen nyelvekhez kapcsolódó autonóm tanulás. Néhány ilyen jellegű kutatás említése azonban mégiscsak fontos lehet, ezeknek a tanulságaira ugyanis empirikus kutatásunk előkészítésében és lefolytatásában alapoztunk. Ilyen ismert kutatás Paul Chaix és Charmian O’Neil kutatócsoportjának vizsgálata, amelynek fókuszában az önképzés jelentőségének vizsgálata állt az idegen nyelvek elsajátítása terén (Chaix et al. 1992), vagy érdekes tanulságokkal szolgál Henri Holec autonómia az idegen nyelvek tanulásában kutatása (Holec 1981), és David Little autonóm nyelvtanulási vizsgálatai (Little 1996) éppúgy, mint a hazánkban Horváth Ildikó által az ELTE tolmácsolókatok autonóm tanulásának vizsgálata (Horváth 2004).

A nemcsak a nyelvtanulásra vonatkozó autonóm tanulási kutatások között kiemelhetők Allen Tough kutatásai, aki Ausztráliában, Egyesült Királyságban, Kanadában, Ghanában, Izraelben, Jamaicában, Új-Zélandon, Egyesült Államokban és Zairében folytatott csaknem 60 vizsgálatot az autonóm tanulási folyamatról (Tough 1989), vagy a Torontói Egyetemen David Livingstone által vezetett New Approaches to Lifelong Learning (NALL) kutatás (Livingstone 1997). Hazánkban a Központi Statisztikai Hivatal 1997 óta folyamatosan gyűjt adatokat a 15-74 éves népesség tanulási, továbbképzési aktivitásáról a Munkaerőpiaci Felmérés keretében, amit 2003-ban az Európai Unió előírásai mentén kibővítettek, és az élethosszig tartó tanulásban való részvételt részletesen is vizsgálták, amelyben az informális tanulásban való részvétel is szerepet kapott (KSH 2004). A fogalomkör kevésbé ismert, és kevésbé jól értelmezett mivoltával indokolják, hogy viszonylag alacsony tanulási részvételt (mindössze a résztvevők 7%-ánál értelmezhető autonóm tanulást) tudtak kimutatni ezen a területen (KSH 2004:19). Kutatásunk szempontjából fontos tanulság: hipotézisünk szerint a hazai statisztikák alacsony számadatai az informális tanulás terén annak köszönhetők, hogy az informális és az autonóm tanulás fogalmát a kitöltők nem ismerik kellően, ezek a fogalmak a társadalomban nem elterjedtek. Ezért a kutatásunk során pontosan meg kell értetnünk a kutatásban részt vevőkkel ezeket az alapfogalmakat, hogy releváns és értékelhető adatokat kapjunk.

### ***Kutatási definíció***

Az oktatás és felnőttoktatás rendszerében mindezek alapján kutatásunkban tanulásnak tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről a felnőtt maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból meg akar tanulni. Autonóm tanulásnak pedig azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról.

Kutatásunkban ezeket a tanulási módokat és tartalmakat kívánjuk feltérképezni a kérdőívezés és az interjúkészítés klasszikus módszereivel. Azt gondoljuk, hogy ezek az ismeretek, készségek, kompetenciák, amelyekre az egyén a fenti módon tesz szert, kiegészítik az iskolarendszerben és az azon kívüli rendszerekben történő tanulásokat, ismeretszerzéseket, a kompetenciák bővítéseit. Nyilván nem pótolja egyik a másikat, és az is kérdéses, hogy be lehet-e, be kell-e csatornázni a formális képzési jogosítványokba, tanúsítványokba. Mégis fontosnak tartjuk, hogy az egyén a tudatában legyen annak, hogy tanulása egész életen át tartó akkor is, ha nem hivatalos-formális, hanem önállóan megszervezett utakon történik. Ennek tudatosítása a tanulás autonóm formáit vállalássá teszi, és hozzájárul az egyén és összességében a társadalom életminőségének javításához.

#### IRODALOM

„Autonóm tanulás” kutatási honlapunk: [www.autonomtanulas.hu](http://www.autonomtanulas.hu)

- BABBIE, EARL (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó
- BENEDEK, ANDRÁS – CSOMA, GYULA – HARANGI, LÁSZLÓ (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház
- BERNÁTH JÓZSEF (1982): *Iskola és önművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó
- CHAIX, PAUL – O'NEIL, CHARMIAN – ARNSDORF, DIETER – BYLE, HELEN (1992): *Foreign language learning in the primary school*. In: Triangle, n. 11, 136. p.
- CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (2000): *Az önirányított tanulás*. In: Tudásmenedzsment, 1. szám
- DURKÓ MÁTYÁS (1998): *Társadalom felnőttnevelés, önnevelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- DURKÓ MÁTYÁS (1999): *Andragógia*. [FTE sorozat 21. kötet.] Budapest, MMI – IIZ/DVV
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Belgium, Brüsszel
- GARISSON, D. R. (1992): *Critical thinking and self-directed learning in adult education*. In: Adult Education Quarterly, n. 42, 136-148. p.
- HALÁSZ, GÁBOR (2001): *Az oktatási rendszer*. [Pedagógus könyvek sorozat.] Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- HARANGI, LÁSZLÓ – HINZEN, HERIBERT – SZ. TÓTH, JÁNOS (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája
- HOLEC, HENRI (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon
- HORVÁTH ILDIKÓ (2004): *Az autonóm tanulás kognitív összetevői*. In: Modern Nyelvoktatás, 23. szám, 40-47. p.
- KNOWLES, MALCOLM S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York, Cambridge Adult Education Press
- KOMENCZI BERTALAN (2001): *Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról*. In: Új Pedagógiai Szemle, 6. szám

- KSH – KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning*. Bp., KSH
- LITTLE, DAVID (1996): *Az autonóm nyelvtanulás*. In: Modern Nyelvoktatás, 1-2. szám, 3-6. p.
- LIVINGSTONE, DAVID W. (1997): *First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. In: <http://www.nall.ca/project/index.htm>, letöltés ideje: 2008. 01. 18.
- LORÁND GÁBOR (1985): *Önképzés és autonóm tanulás*. In: Neveléstudomány és iskolakutatás, 4. szám, 69-71. p.
- MARÓTI, ANDOR (1998): *Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében*. In: Uő – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): A magyar felnőttoktatás története. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 52-62. p.
- MOORE, MICHAEL (1983): *Az önálló tanulás elméletéről*. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 119-139. p.
- PETRIKÁS ÁRPÁD (1969): *Nevelés és önnevelés a serdülőknél*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- PORDÁNY SAROLTA (2006): *Az informális tanulás értelmezése és mérése*. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. Gödöllő, SzIE GTK, 25-33. p.
- RICHTER SÁNDORNÉ (szerk.) (1989): *A tanulás és önművelés készségének és képességének kialakítása*. Kaposvár, Somogy Megyei Pedagógiai Intézet
- TELKES JÓZSEF (1998): *Önfejlesztő programok*. Budapest, Magyar Franchise Intézet
- TOUGH, ALLEN M. (1989): *Az önálló tanulás: elmélet és gyakorlat*. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education*. Paris, UNESCO
- VIDOVSKY GÁBOR (szerk.) (1993): *Neveljünk, önneveljünk örömmel*. Budapest, k.n.
- ZRINSZKY, LÁSZLÓ (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Budapest), OKKER Oktatási Iroda



## A VÁLLALATOK SZEREPE A TANULÓ RÉGIÓ KIALAKÍTÁSÁBAN<sup>1</sup>

### *Bevezetés*

Amennyiben egy régiót gazdasági egységként tudunk értelmezni, ehhez hasonlóan, társadalmi és tanulási egységként is értelmezhetjük. Amennyiben a gazdasági tevékenységeket regionális aspektusból vizsgáljuk, úgy a tanulást is megközelíthetjük ebből a nézőpontból. Rövid elemzésünkben azt próbáljuk értelmezni, hogy milyen szerepe van a vállalatoknak a tanuló régió kialakításának folyamatában.

A tanuló régió alapját az „új gazdaság” adja. Az „új gazdaság”, mely információs technológiára alapozódik, a tudás gazdaságot feltételezi és globális, ahol a gazdasági szereplők a verseny mellett együtt is működnek egymással a különböző szektorokban és földrajzi területeken, és ahol a növekvő export lesz a jellemző, s mely létrehozott értékben a hozzáadott érték aránya egyre jelentősebb lesz. A „régió” mint ötlet politikai stratégia – ahol a régió elég nagy ahhoz, hogy értelmezhetően megjelenjen, mint térségi egység a nemzeti és a nemzetközi térben, és elég kicsi ahhoz, hogy rugalmas és változtatható legyen – megteremtheti annak keretét, amelyben a gazdaság versenyképes lehet, és ahol az állampolgárok ebből a prospektív gazdaságból igényeiket kielégíthetik (Nyhan et al 1999:10).

### *A hálózatok jelentősége*

A tanuló régió koncepcióban nagyon fontos, sőt alapvető szerepe van a lehetséges szereplők aktív kooperációjának. Ezen kooperációkon belül nemcsak a hagyományos megközelítésű oktatás és gazdaság közötti szoros és a gyakorlati életben alkalmazható új tudást létrehozó együttműködésről van szó. A kiépülő kapcsolatok rendszere szövevényes hálózatot alkothat a térben. A hálózatok rendszerének létrehozásában az elképzelések döntő többsége a gazdaság szereplőit tekinti olyan faktornak, melynek valós érdeke a tanulást és tudást szolgáltatába állítani. Ugyanakkor az állami szektor különböző intézményeinek szerepe is elengedhetetlen. Sőt egyes elképzelések szerint a felvilágosult szolgáltató bürokrácia nélkül nincs regionális fejlesztés és tanuló régió sem.

A régió fejlesztésének egyik legfontosabb eszköze azoknak az intézményi formáknak a kidolgozása és fejlesztés, amelyekben a regionálisan megjelenő oktatási

---

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: In. Kónyáné Tóth M. – Molnár Cs. (szerk.): Felnőttképzésünk az Európai Unió csatlakozás küszöbén. Debrecen, Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda, 2003. 222-231. p.

és képzési szükségletekre megfelelő válaszok születhetnek. A tanuló régió számára nemcsak az egyén képzése és képzettsége a fontos, hanem a tanulási hálózatok, szervezetek, közösségek létrehozása is. Ezek hiányában nem beszélhetünk tanuló régióról. Vagyis a formális képzőintézmények tevékenységének erősödése, az egyre növekvő formális tanulási aktivitás önmagában nem jelenti a tanuló régió kialakulásának a tényét. Ezeken túl a kevésbé mérhető és kimutatható non-formális és informális tanulási magatartások megerősödése teremti meg a tanuló régió kereteit.

Ugyanakkor a globalizáció e régiók egymástól történő tanulását is felerősítette az elmúlt évtizedekben. A régiók interregionális tanulási tevékenységeinek elemei a megosztott értékek, a közös tanulás, a közös projektek, a technológia- és tudás transzfer.

A tanuló régió formálásában szintén fontos szerepet játszik a gazdasági szerkezet-átalakulás. A „régiz gazdaság” helyett az „új gazdaság” formálódik, melyben a tanulásnak alapvető szerep jut. Ezekben a régiókban kiemelkedő (katalizátor) szerepe van a nagyobb népességű, erősebb gazdasággal és oktatással rendelkező városoknak. Vizsgálatunk szempontjából a következő funkciók jelenhetnek meg egy regionális szerepet jelentő város esetében: innovációs központ, oktatási – kutatási – képzési központ, szállítás és kereskedelmi központ, valamint a kultúra, rekreáció, sport, szórakozás és turizmus központja (Cisneros–Weis 1999:34).

A hálózatok kialakításához a szervezetek leépítik saját szervezeti határaikat és nyitottá válnak a kooperációra, mely együttműködésben a következő sajátosságok jellemzők: multi-dimenzió, multi-lateritás, non-direktivitás és nyitottság az előre nem látható események megoldására.

A tanuló régió nélkülözhetetlen alapjának számít a horizontális hálózatok kialakulása. A horizontális hálózatok kapcsolódása biztosítja az eltérő és megtermékenyítő tudás áramlását, illetve az új tudás létrehozását. Az együttműködések hálózatának paradigmája szerint a regionális fejlődésben az elsősorban horizontálisan létrehozott hálózatok biztosítják az innováció elterjedését. Az innovációt ebben az esetben a tanulás forrásaként értelmezhetjük. A tanulási tevékenység és tudásfejlesztés társadalmi aktivitást jelent, mely technológiai fejlesztésben szervezeti és közösségi formákban testesül meg, és a folyamatot a térbeli kapcsolatok határozzák meg (Deitmer – Attwell 1999: 61).

A tanulás társadalmi folyamat, ahol az egyén és a szervezeti szereplők együttműködnek egy meghatározott területen. A szervezetek hálózatával létre jöhet a tudás hálózata is, melyek biztosíthatják a látens tudás megjelenését a gyakorlatban, és melynek következtében az implicit és az explicit tudás interakciója valósul meg. A regionális keretek tehát meghatározhatják a tudásnak, a know-how-nak a megjelenését, elterjedését, használatát. A régiós térben megjelenő vállalkozások (ezek gazdasági tevékenysége, technológiai háttere, humán erőforrás bázisa) alapvetően határozzák meg a régió tanulási tevékenységét és képességét (ezekről a későbbiekben szövelünk).

A régiós hálózatok különböző formákban és szinteken jelenhetnek meg. Az első szint az információs hálózat, melyben mindössze információ-cserék valósulnak meg. Második szint a tudáshálózat, amelyben az információ tudássá alakul, illetve

tudást jelent a folyamatban együttműködő szervezetek számára. A harmadik szint az innovációs szint, amelyben az együttműködés kiteljesedik, mely során a know-how, a technológiai feltételek és az egyéni társadalmi aktivitás koherens egységet alkot. Az innovatív hálózatok a legmagasabb szintű regionális együttműködések, ahol a folyamatok intenzitása erős és komplex is egyben. Ezen regionális transzformációban a lokális kapcsolódik a globálissal.

Korunk regionális gazdaságfejlesztési értelmezésében a „rugalmas specializáció”, valamint az „új gazdasági régió” általánosságban elterjedt fogalmak, mely fogalmak az érett és egészséges szerkezetű gazdaság regionális megjelenését jelentik, s mely példát az olaszországi Emilia-Romagna tartományban írták le klasszikusan. Az elképzelés gazdasági alapját a kis és közepes innovatív vállalkozások rendszere adja, melyek regionális rendszerré alakulnak, és amelyeket a gazdaságpolitika kiemelten támogat (Markusen A. 1996: 294). Ugyanakkor a koherens regionális politika hiánya komoly hátrányt jelent az integrált regionális gazdaság fejlesztés kidolgozásában. A vállalatok regionális szerepét több megközelítésben vizsgálhatjuk: gazdasági struktúra, vállalkozások száma, ezek mérete, vállalkozások régió belüli és régió kívüli kapcsolatai más vállalkozásokkal, intézményekkel, képzési szolgáltatókkal, kutatási potenciálokkal, civil szervezetekkel stb.

Regionális szektor elemzések kapcsán a fogalmi meghatározások a „helyhez kötöttség”, a „klaszterizáció”, a „regionalizáció” fogalmi keretben vizsgálódhatunk. Az ugyanazon szektorban működő vállalkozások fejlesztése egy adott régióban is eltéréseket mutat, így tehát a régió-azonosság automatikusan nem okoz szükségszerűen hasonlóságot más területeken, éppen ez okoz gondot a jelenség modellezését illetően. Amennyiben a régióban működő hasonló profilú vállalkozás közé új versenytárs érkezik és ez újonnan érkező vállalat új technológiát, új szervezetei felépítést, azaz új tudást jelenít meg, akkor nagyobb az esélye annak, hogy a többi versenytárs is rá lesz kényszerítve a tanulásra (Harrison 1996:235).

Adott gazdasági szektorban működő vállalkozások száma erősen befolyásolhatja ezek működését. A versenyhelyzet, konkurencia éppen úgy hat a szervezetekre mint a sikeres együttműködés, vagy a megfelelően és nagy számban képzett szükséges munkaerő. Az egy szektorban található vállalatok egymást kölcsönösen befolyásoló hatása erősen függ ezek földrajzi lehelyezkedésétől is. Ugyanakkor nagyon sok olyan tényező befolyásolja egy gazdasági szektor életét, melyek nem állnak kapcsolatban a regionális, és egyáltalán a földrajzi dimenzióval.

Vajon a régiók, mint régiók tudják-e befolyásolni a régió gazdaságában helyet foglaló vállalatokat, vagyis magán hordozza-e a vállalat a régió jellegzetességeit? A vállalatok tanulási tevékenységében vannak-e egyáltalán olyan jellemzők, melyeket mint régiós specifikumokat értelmezhetünk?

A vállalatok a térben megjelenve részt vesznek a régiós információs rendszer használatában, illetve az információs rendszert bővítik is saját jelenlétükkel. A régióban felhalmozott információ-halmaz használata jelenthet innovációt az adott szervezetre. Ez az információ erősíti a vállalkozások regionális kommunikációját, mely fokozhatja a tanulásra és az innovációra való alkalmasságot és nyitottságot.

### *Az innováció, mint szükségszerű jelenség*

Innováció jelenléte nélkül nem beszélhetünk tanuló régióról. Ez a tevékenység azonban nemcsak hazánkban, de Európában is gyengének mutatkozik. A tudományos eredmények gyakorlatban történő hasznosulása adja a problémák alapjait, melyek további negatív jelenségeket generálnak. Így a vállalatok nem ismerik fel a tanulás és innováció szerepét; gyenge a technikai támogatás a vállalatok szervezeti átalakítására, szükségleteik megvalósítására; gyakorlati tapasztalatok átadása ritka; tapasztalattal rendelkező tanácsadók nem játszanak a folyamatban elég jelentős szerepet; a szervezetek vezetői továbbképzések száma jelentéktelen; a tanulás és képzés szerepe alacsonyfokú a munkahelyeken; a kockázati tőke innovációs megjelenése gyenge; az innovációs területeken szűkös fejlesztések a jellemzők.

Mitől függhet a régió innovációja? Vagyis, hogyan lehetne javítani az innovációs tevékenységeken? Az innovációs párbeszéd erősítése, az integráció szintje, az innovációs kapacitások száma és minősége, a regionális hálózatok diffúziós intenzitása, a regionális innovációs kapacitás fejlettség számíthat elsősorban meghatározónak.

Az innovációs fejlesztés, a tanulás, egyre jellemzőbb módon tudományterületek és intézmények közötti folyamatként valósul meg. Jól definiált közös cél(ok) megvalósítása nélkül aktívan nem működik hálózat. Ugyanakkor a felsorolt tényezők csak akkor fejthetnek ki hatást, ha az innovációs folyamatba, a tevékenységi folyamatba a tanulási folyamat is bele van ágyazva. Az innováció sikere a fenti felsorolt tényezők mellett a bizalomtól, a normáktól és a hálózatoktól függ:

- alulról jövő kezdeményezések, melyeket a gazdasági és közszféra kapcsolatrendszerében a köz is támogat,
- a helyi kezdeményezések minden lehetséges szereplőt bevonnak a folyamatba
- az alulról jövő kezdeményezések hatékonyabb formában valósulnak meg, mely során a helyi szervezeti és társadalmi komponensek aktiválódnak (Hofmaier 1999:105, Stahl 1999:51).

A CEDEFOP 1994-es Szintézis jelentésében az innovatív vállalatokra az alábbi vonások a jellemzők:

- a multi-skilling térnyerése a merevtől a rugalmas munkaköri feladatok irányába mutat,
- a termelés és irányítás, az irodai és fizikai munka közötti elkülönülés gyengülése,
- a horizontális kapcsolatok megerősödése a hierarchikussal, vertikálissal szemben,
- az egyes munkatársak részvételi szerepének és felelősségének növekedése,
- az ismétléses, rutinszerű tevékenységek helyébe az innovatív tevékenységek kerülnek előtérbe.

Fontosnak tartjuk végül kiemelni, hogy a leginkább innovatív cégek az általuk létrehozott innovációs térben tudásukat, tapasztalataikat valamilyen szinten mindig megosztják (Martin-Sunley 1996: 259-291).

### *A képzés és oktatás szerepe*

A tanuló régió kialakítása természetesen elképzelhetetlen tanulás, oktatás, képzés nélkül. Ezt a látszólag evidensnek tűnő megállapítást azonban bizonyos mértékig szükséges differenciálnunk. A hátrányos régiók politikájában a felzárkóztatási komplexus általánosságban immanensen van jelen (Kozma 1997:455). Ez a felzárkóztatási politika a távolságok csökkentése érdekében képzéseket generálhat. Ugyanakkor az élen lévő régiók számára a folyamatos tanulás nélkül elképzelhetetlen a pozíció tartása, így viszont éppen ezért erősödnek a tanulási, képzési tevékenységek.

A tanuló régió kialakításának folyamatában különösen a felnőtt korú népesség tanulási aktivitása, illetve ennek mennyiségi és minőségi mutatói a mérvadó. A formális intézményrendszeri megközelítések esetében megállapíthatjuk, hogy az iskolarendszerű képzésekben a felsőfokú képzések számszerű növekedés a feltűnő az elmúlt évtized hazai tendenciáiban. Ezek a változások csak részben erősítik a tanuló régió kialakulását. Ugyanakkor az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények funkcióiban a térbeliség elsősorban helyi, illetve ki térségi, valamint megyei szinten jelentkezik. Ennél az képzési formánál és szintnél lényegesen gyengébb a regionális vagy régió túlnyúló szerep. A statisztikai-tervezési régiók megalkotása önmagában nem tágtja ez előbb említett intézmények funkcióinak térbeli határait. Vagyis az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésről jelenleg nem mondható el, hogy regionalizációs aktor lenne. Az oktatási intézményrendszerben bekövetkező illetve várható változások, melyek jelenleg elsősorban az akkreditációs folyamat, és az adott ágazatokra vonatkozó törvényi szabályozások eredményeként prognosztizálhatóak, természetesen számottevő változásokat generálhatnak, de ezek az intézményrendszerbeli változások nem feltétlenül a regionalizációs folyamatok erősödésére lesznek direkt hatással. Aligha vitatható ugyanakkor az a térbeli folyamat, amely a felnőttképzés területén különösen megfigyelhető. Nevezetesen az, hogy a felnőttképzési intézmények a térben fejlesztési területeken erősödnek, mind a működő intézmények számát, mind pedig az indított képzések számát figyelembe véve. Vagyis a felnőttképzés bizonyítja azt a korábbi elképzelést, mely szerint a gazdasági fejlesztés motorja, s ennek kapcsán kijelölheti a gazdasági tér centrum területeit is. A felnőttképzésre így még jellemzőbb a regionális differenciálódás. Amennyiben a felnőttkori tanulási aktivitásokat statisztikai számokkal térben vizsgálánk, a formális tanulási aktivitások és a nem formális tanulási tevékenységek térbeli eloszlása várhatóan bizonyos (sőt esetleg jelentékeny) különbségeket mutatna.

Kutatások azt mutatják, hogy az intézményes felnőttképzés a térben szigetszerűen jelenik meg, azonban a szigeteken a koncentráció foka meglehetősen erős (Kontér-Teperics 2022: 62-67). A kérdés az, hogy mennyire lehet specifikus egy régióban a „tanulás”. Fontos kérdés továbbá, hogy milyen jellemzői lehetnek a tanuló régióknak, és milyen aktivitás a tanuló régióra?

Bár napjaink információs társadalmára jellemző az a bizonytalanság, mely szerint nem tudjuk, hogy a holnap tudását honnan és milyen formában fogjuk megszerezni, mégis a tanulásnak a globalizációs jellegén túl erős lokalizációs jellege is megmutatkozik. A vállalatok számára szükséges tudás létrehozásához megfelelő aktorokra van

szükség, melyek bár érkezhettek a régió kívüli térből, mégis a vállalatok valós üzleti és társadalmi kapcsolatainak helyi és regionális szereplőkkel mutatnak erősebb kötődést.

Vajon a képző intézmények a régióban a nyilvánvalóan megjelenő foglalkoztatási kihívásokra akarnak választ adni, vagy a vállalatok valós képzési igényeire és szükségleteire? Egyáltalán a vállalatok képesek-e saját igényeiket megvalósíthatóan megfogalmazni? Ugyanis a tudás társadalom olyan átalakulásának vagyunk résztvevői, mely a hagyományos képzési formákat, irányokat és tartalmakat szétfeszíti. Ennek logikus következménye, hogy a tartalomtudás (*hard skills*) mellett megfogalmazott, egymást kiegészítő érdekek, kompetenciák is formálják a régiót. Az innovatív, tanuló régiók egyben az információs társadalmat is leképezik. Az információs társadalom fogalmának meghatározása során több szegmensben is utalást találunk a tanulásra, tudásra, innovációra. Az információs társadalom tudáslapú gazdaságot feltételez, ahol az információ-érzékenység és információ-tudatosság a jellemző. „Az információs társadalom az információ és tudás megszerzése alapján rétegződik, az esélykiegyenlítés potenciálisan az információ egyenlő és határtalan elérhetősége által valósul meg, illetve az egyenlőtlenségek a tudás birtoklása vagy nem birtoklása mentén jönnek létre.” (Varga 2001:14).

### ***A tanuló régió értelmezése az Észak-alföldi Régióban***

Az alábbiakban, az előzőekben felvázolt elméleti elképzeléseket egy empirikus kutatás keretében vizsgáljuk. A Nemzeti Szakképzési Intézet által 2002. november és 2003. március közötti időszakban elvégzett kutatás öt, a legtöbb munkaerőt foglalkoztató gazdasági ágazatok emberi erőforrás igényeit és helyzetét vizsgálta. Ebből a kutatásból nagyon röviden a képzéssel és fejlesztéssel kapcsolatos kérdések és elemzések konklúzióit mutatjuk be, hiszen ez implikálhatja a tanulás regionális vetületeit. Gépipar, fémfeldolgozás; élelmiszeripar; könnyűipar; kereskedelem, javítás; logisztika jelentette az öt vizsgálandó szektort. Ezen független változó mellett törekedtünk a vállalati méretek olyan fokú figyelembevételére és arányosítására, mely a reprezentativitást és a vizsgált régió adottságait megfelelő módon figyelembe veszi, így összesen 246 vállalatot vizsgáltunk.

Tekintettel arra, hogy a kutatás részletes ismertetése jelen publikáció kereteit meghaladja, ezért az elemzések konklúzióit röviden ismertetjük. Egy régió gazdasági szerkezete, illetve ezek változásai alapvetően határozzák meg az ott megvalósuló tanulási folyamatokat. Jelentős befolyásoló tényezőként hat a vállalatok méret szerinti tagolódása, valamint térbeli elhelyezkedésük. A külföldi tőke aránya, a külföldi vállalkozók jelenléte, valamint az export-orientáltság számottevően erősíti a tanulási tevékenységeket. A vezetői kompetenciák birtoklása, illetve ezek erősítése inspiráló mind a formális, mind a non-formális és informális tanulás tekintetében. Az az általános nézet, mely szerint a szolgáltató szektor magasabb fokú tanulási szükségletet generál, vizsgált régióinkban, regionális szinten nem érvényesül, azzal együtt, hogy a régió szolgáltatói szektorának résztvevői között is jelentős különbsé-

gek figyelhetők meg. A tanulási formákat az alacsonyabb pozíciójú munkaerőcsoportoknál uralja a *learning by doing* tanulási forma. A munkaidőn kívüli szervezett képzés aránya még az ezt leginkább igénybe vevő munkaerőcsoportoknál sem éri el az össztanulási tevékenységek felét.

A vizsgált szektorok közül a gépípar, fémfeldolgozás, valamint az élelmiszeripar biztosít leginkább képzést a munkavállalóinak, ehhez hasonlóan ebben a két szektorban növekedett leginkább az egy főre jutó képzési idő az elmúlt időszakban. Vállalatméret szerinti bontásban a képzési idő a mikro- és kisvállalkozásoknál, és a nagy méretű cégeknél növekedett. Leginkább csökkent a közepes méretű vállalkozásoknál. Mind az új termékek piaci bevezetésében, mind pedig a K+F tevékenységek tekintetében az ágazatok közül legerősebb aktivitást gépípar, fémfeldolgozás, valamint az élelmiszeripar tud felmutatni.

## ***Befejezés***

A tanuló régió fogalma ugyanúgy képlékeny, mint a tanuló társadalom kifejezés. Nincs modell sem a tanuló régióra, sem a tanuló társadalomra. Modell híján is mégis tanuló régióról és tanuló társadalomról folyik a diskurzus. A mindkettőre érvényes elképzelés szerint azonban akkor beszélhetünk ezekről, ha elindul az a folyamat, ahol a meglévő ismeretek már nem elégségesek, ahol a meglévő tudást újra kell strukturálni, ahol a tapasztalatokat bővíteni kell, és ahol az egyén úgy érzi, hogy napok, hetek egymásutániségában személyiséges folyamatosan fejlődik, bővül (Enyedi 2000). A napjainkban használt tanuló régió kifejezés korszakunk változásainak követésére adott válaszként jelent meg.

Milyen tényezőktől függ a tanuló régió kialakulása? Olyan kapacitásoktól, melyek a térséget érintő kihívásokra, megfelelő válaszokat adnak. A válaszadás során a tanulás, innováció, mobilitás, a modernizációs fogalmak jelennek meg. Milyen kapacitások képesek tanulásra, innovációra egy adott térségben? Ezek lehetnek vállalatok, civil szervezetek, hivatalok, önkormányzatok, közigazgatás, sőt maguk a tanulási és képző intézmények. A felsorolt szervezetek személyzete képes lesz arra, hogy új tudások, kompetenciák fejlesztésével tanulóvá alakul az adott szervezet. A tanulási folyamat fontos részeként artikulálódik a kollektív tudás bővülése, s a szervezeti keretek közötti új tudást létrehozó kapcsolatok, melyek a know-how jellegű tudást informális tanulási formával hozzák létre.

Térbeli dimenzióban vizsgálva azt láthatjuk, hogy a térség adott szervezetei – melyek jelen esetben munkahelyként értelmezendők – alapvetően meghatározzák a felhalmozott tudás sajátosságait. A gazdasági szerkezet, a foglalkoztatási struktúra, a vállalatok tevékenységi folyamatai, a használt technológia, a foglalkoztatottak száma és ezek eloszlása az egyes gazdasági szervezetekben meglehetősen kifejezőek a vállalati tanulás és a tanuló régió vonatkozásában.

IRODALOM

- CISNEROS, G. HENRY – WEISS, A. MARC (1999): *METROPOLITAN ECONOMIC STRATEGY FOR AMERICA'S CITIES AND REGIONS*. IN.: ECONOMIC GEOGRAPHY VOL. 75. No. 2. MARCH 1999. WORCESTER, MA, USA.
- ENYEDI GYÖRGY (2000): *GLOBALIZÁCIÓS ÉS MAGYAR TERÜLETI FEJLŐDÉS*. IN.: TÉR ÉS TÁRSDALOM XIV. ÉVF. 2000/1. RKK, PÉCS.
- GUSTAVSEN, BJÖRN (2003): *CONSTRUCTING LEARNING REGIONS: CONTRIBUTIONS FROM SOCIAL RESEARCH*. IN: ÉRIC FRIES GUGGENHEIM (ED.): AGORA XI. THE LEARNING REGION. CEDEFOP PANORAMA SERIES CEDEFOP, LUXEMBOURG, PP. 39-55.
- HARISSON, BENNETT – KELLEY, R. MARYELLEN – GANT, JON (1996): *INNOVATIVE FIRM BEHAVIOR AND LOCAL MILLIEU: EXPLORING THE INTERSECTION OF AGGLOMERATIONS, FIRMS EFFECTS AND TECHNOLOGICAL CHANGE*. IN.: ECONOMIC GEOGRAPHY VOL. 72. No. 3. JULY 1996. WORCESTER, MA, USA.
- KOZMA TAMÁS (1997): *TÜLÉLÉS VAGY FELZÁRKÓZÁS*. IN.: EDUCATIO 1997/3, OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET, BUDAPEST.
- MARKUSEN, ANN (1996): *STICKY PLACES IN SLIPPERY SPACE: A TYPOLOGY OF INDUSTRIAL DISTRICTS*. IN.: ECONOMIC GEOGRAPHY VOL. 72. No. 3. JULY 1996. WORCESTER, MA, USA.
- MARTIN, RON – SUNLEY, PETER (1996): *PAUL KRUGMAN'S GEOGRAPHICAL ECONOMIES AND ITS IMPLICATIONS FOR REGIONAL DEVELOPMENT THEORY: A CRITICAL ASSESSMENT*. IN.: ECONOMIC GEOGRAPHY VOL. 72. No. 3. JULY 1996. WORCESTER, MA, USA.
- NYHAN, BARRY – ATTWELL, GRAHAM – DEITMER, LUDGER (1999): *TOWARDS THE LEARNING REGION, EDUCATIONAL AND REGIONAL INNOVATION IN THE EUROPEAN UNION AND THE UNITED STATES*. CEDEFOP REFERENCE DOCUMENT, CEDEFOP THESSALONIKI.
- STAHL, THOMAS (2000): *STIMULATING REGIONAL INNOVATIVENESS: THE LEARNING REGION*. IN.: NYHAN, BARRY; ATTWELL, GRAHAM; DEITMER, LUDGER (EDS.): TOWARDS THE LEARNING REGION: EDUCATION AND REGIONAL INNOVATION IN THE EUROPEAN UNION AND THE UNITED STATES. THESSALONIKI: CEDEFOP, PP. 51-60. AGORA, CEDEFOP, THESSALONIKI.
- TEPERICS KÁROLY – KONTÉR MÁRIA (2002): *AZ ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉS AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN*. IN.: KÁLMÁN ANIKÓ (SZERK.) EGYETEM A TANULÓ RÉGIÓÉRT. LIFELONG LEARNING FÜZETEK, DIDAKT KIADÓ, DEBRECEN, PP. 65-92.
- VARGA CSABA (2001): *INTELLIGENS RÉGIÓK MAGYARORSZÁGON*. IN.: PÓCS GYULA (SZERK.): INTELLIGENS RÉGIÓK MAGYARORSZÁGON. STRATÉGIAI KUTATÓ INTÉZET KHT. BUDAPEST PP. 7-77.



**A DOKTORI PROGRAM OKTATÓI**

***alprogramonként***

## OKTATÁSKUTATÁS ÉS ALKALMAZÁSAI ALPROGRAM

### **Szabó László Tamás**

A neveléstudomány doktora, oktatáskutató. 1994-óta a Debreceni Egyetem oktatója, 2002-óta egyetemi tanár, 2004-től a Pedagógia Tanszék, majd 2007-től a Neveléstudományok Intézetének igazgatója. Fő kutatási területei: didaktika és tantervelmélet; összehasonlító tanár- és tanárképzés-kutatás; iskolai életvilágok hermeneutikája. Az utóbbi évek írási: Bevezetés a tanári mesterségbe (2010), Werte in der Schule (2009), A tanár visszanéz (2009), Neveléstudomány és globalizáció (2009), Quality: the case of teachers and teacher education (2009).

### **Chrappán Magdolna**

Pályáját tanárként kezdte egy olyan középiskolában, amely egy, a teljes iskolai tevékenységrendszerre kiterjedő alternatív pedagógiai modellt valósított meg. Kutatási területe is alapvetően a pedagógiai praxisban gyökerezik: az iskola komplex szervezeti rendszere, a különböző pedagógiai célkategóriák és adekvát tevékenységek kapcsolata, különös tekintettel az integrált tantervi-tantárgyi működésre. Felsőoktatási tevékenysége az óvodapedagógus és tanárképzés területéhez köthető, e két terület tartalmi és strukturális fejlesztése, valamint konkrét intézményi-képzési megvalósítása jelenti az elmúlt évek fő tevékenységét, ehhez kapcsolódnak különféle pedagóguskutatásai, valamint a kompetenciaalapú oktatás oktatáspolitikai hátterének, iskolai implementációinak vizsgálata. Munkái között három társ szerzős monográfia, továbbá mintegy ötven tanulmány, könyvfejezet, természettudományos tanterv és több mint hetven konferenciaelőadás szerepel. Több elismerés közül a legrangosabb a 2007-ben kapott Kiss Árpád-díj.

### **Brezsnyánszky László**

Az egyetemen történelmet, pedagógiát, később mentálhigiénét tanult. Oktató és kutató munkája a neveléstudomány szakterületéhez kapcsolódik. Tanárjelölt és pedagógia szakos hallgatónak, illetve doktorjelölteknek hirdetett elméleti és összehasonlító pedagógiai témakörben kollégiumokat. Szakmai tevékenysége fontos időszakának tekinti a hosszabb-rövidebb külföldi utakat, a tanárképzés szakmai irányításában eltöltött évtizedet és a sok tapasztalatot eredményező gimnáziumi óraadói tan éveket. Kutatómunkája elméleti elemző és kisebb részt empirikus vizsgálatokra alapozva az elméleti és történeti pedagógia körére irányul. A klasszikus neveléstanok, illetve a modern, plurális demokráciák igényeinek és lehetőségeinek megfelelő nevelési és iskolakoncepciók, megvalósult modellek foglalkoztatják. Ezekben a témakörökben, illetve az utóbbi évtizedekben a tanárképzéssel és a neveléstudomány egyetemi történetével kapcsolatban jelentek meg publikációi, köztük tizenhét önálló kiadvány. Friedrich-Ebert-Alapítványi, Széchenyi Professzori és Széchenyi István Ösztöndíjas, Kiss Árpád Díjas. Büszke a doktori tanítványaira, akik a múlt és a jelen humán értékeit kutatva védtek meg vagy írják disszertációjukat. *Három legfontosabb műve:* A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei. Debrecen, Acta Paedagogica Debrecina 99. kötet, 2000. 226p., A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről. Budapest, Gondolat, 2006. 205p., A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata. Budapest, Gondolat, 2007. 424p. (szerkesztés, előszó, saját tanulmányok)

**Buda Andás**

Doktori dolgozatában a mérnökstanárok pályaválasztástól pályakezdésig tartó időszakát vizsgálta, de később érdeklődése az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatásban történő felhasználása felé fordult. Számos kutatást vezetett ezen a területen, az országos felmérések mellett kiemelt figyelmet szentelt a régióban, ezen belül is elsősorban a debreceni oktatási intézményekben zajló folyamatok feltérképezésének. Különböző pályázatokban (OTKA, HEFOP, TAMOP) irányította az IKT eszközökkel kapcsolatos fejlesztéseket, kutatásokat, vezetett képzéseket, továbbképzéseket. Jó néhány konferencia programtanácsában, szervezőbizottságában vett részt, ezek közül kiemelkednek az Országos Neveléstudományi Konferenciák és a Kiss Árpád Emlékkonferenciák. Kétszer nyerte el a Pro Regione ösztöndíjat, 2003-ban pedig a Békésy György posztdoktori ösztöndíjat.

**Buda Mariann**

Egyetemi oktatói, kutatói pályája kezdetén nevelésméleti, majd nevelésszociológiai és didaktikai kérdésekkel foglalkozott. Néhány éve kutatja az iskolai erőszak problémakörét, különösen a gyermeki agresszió egy sajátos formáját, az iskolai zaklatást. A zaklatást nem egyének problémájának, hanem egy közösség működési zavarának tartja. Empirikus kutatása jól alátámasztja azt a feltételezést, hogy az osztály klímája jelentősen befolyásolja a gyermekek közötti erőszak szintjét. Könyvei: Tanulástanítás, Budapest: Dinasztia, 2007, 186p., A gyermeki agresszió, Budapest: Dinasztia, 2006. 152.p., A tehetséges gyermek, Budapest: Dinasztia, 2004, 135.p., Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat, Debrecen: KLTE Neveléstudományi Tanszék, 1999. 167 p.

**Duffek Mihály**

Tanszékvezető egyetemi tanár 2005-ben szerezte DLA minősítését a zeneművészeti területen a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen. Disszertációjának témája: „A zongorapedagógia lehetőségei az előadói képességek fejlesztésében”. 1977 óta a Debreceni egyetem Zeneművészeti Kar és annak jogelődjének oktatója, zongorát, zongoramethodikát, szakmódszertant, zenei tehetséggondozást oktat. Ezen kívül a zenetanárképzésben végzett tananyag-korszerűsítést, 1998-ban szerzett felsőoktatási menedzser diplomájának megfelelően a zenei felsőoktatás átalakításában vállalt kiemelt szerepet.

Fontosabb publikációi: 1993. ZeneSzó (szakfolyóirat): Kóruséneklés a zongorakisérő szemszögéből, 2000. Varró Margit Szimpózium tanulmánykötete: Tanítványaink felkészítése nyilvános szereplésre, 2008. Debreceni Szemle: Kodály Zoltán életművének innovációs szerepe a XX. századi magyar szellemi életben, 2009. A Magyar Zenei tanács tanulmánykötete: Bizonytalan bizonyosságok (A zenei felsőoktatás elmúlt 20 évetanulmány), 2010. Bárdos Szimpózium tanulmánykötete: Amíg a kottakép a koncerten megszólal, 2010. Élet és irodalom: Még egyszer a zeneművészeti felsőoktatásról (Reflexiók). Írott publikációi mellett Európa szinte valamennyi országában hangversenyezett zongora szólistaként, zenekari szólistaként, kamarazenesz és kóruskísérő szerepkörben is. Ezen kívül az USA, Japán és Izrael voltak koncertjeinek színhelyei. Mesterkursusokat adott Magyarországon kívül angol nyelven Szlovákiában, Finnországban, Spanyolországban és Japánban.

**Fenyő Imre**

Kutatásai két markánsan elkülönülő irányban futnak. Ezek egyike a kortárs társadalom-elméleti munkák filozófiai elemzése, különös tekintettel a tudás posztmodern kori státuszáról kialakult elméletekre, ezek politikai vonatkozásaira. A másik kutatási irány a magyar neveléstudomány elmaradottsága soha nem lett áramlataival, ezek hatásával foglalkozik. Ezek között a legfontosabbak Karácsony Sándor debreceni professzorsága, tanítványi köre, hatástörténete, illetve Mannheim Károly neveléstudományi relevanciájú (főként a londoni évekhez köthető) munkássága. Ezekkel kapcsolatban kutatja a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak, tanárképző intézetének és gyakorlógimnáziumának történetét.

**Farkas Mária**

Kutatói tevékenysége elsősorban az alkalmazott nyelvészet, nyelvtanítás területére terjed ki, de interdiszciplináris módon a neveléstudomány számos területét is érinti. Szakterülete a nyelvvoktatás története és módszertana, ezen kívül kutató munkájában fontos helyet foglal el még a hungarológia és a nemzetközi kapcsolatok története. Hat éven keresztül volt a Strasbourgi Egyetem vendégoktatója a Magyar Tanulmányok Tanszékén. Két önálló könyve jelent meg: egy Magyarországon, egy pedig Franciaországban, valamint számos magyar és francia nyelvű kötet szerkesztésében közreműködött. Kutatóként és előadóként több külföldi egyetem meghívottja volt (Aix-en-Provence, Champaign Urbana (Illinois), New York, Osaka, Párizs, Sanghaj, Tokió). Kiemelkedő kutatómunkájáért elnyerte az Állami Eötvös Ösztöndíjat.

**Fehérvári Anikó**

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársaként kutatásvezetőként és közreműködő kutatóként is számos vizsgálatban vett részt. Kutatási területe: a közoktatás és szakképzés helyzete, szerkezete, a szakképzés társadalmi partnerei, a szakképzés és a munkaerőpiac illeszkedése, hátrányos helyzetű fiatalok oktatása, az esélyegyenlőség vizsgálata. Az elmúlt évtized legfontosabb kutatásai: a Világ-Nyelv program hatásvizsgálata, az Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálata, a gazdasági kamarák szerepe a szakképzésben, felvételi szelekció a középfokú iskolákban, szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években, a szakmai gyakorlati képzés átalakulása, a hátrányos helyzetű tanulók szakképzése, lemorzsolódás a szakképzésben, pályakövetési vizsgálatok. Kutatási tevékenysége mellett az Educatio folyóirat szerkesztőbizottságának tagja, rovatvezetője, főszerkesztő helyettese, az oktatási tárca oktatási indikátorok munkacsoportjának tagja.

**Imre Anna**

Közel két évtizedes kutatói munkássága során több tématerülettel foglalkozott: területi megközelítésű munkák mellett kisebbségi kutatásokkal, az iskolázás kiterjedésével és ennek hatásaival, a tanulói továbbhaladás és az iskolai eredményesség kérdéseivel, kapcsolatával. Ez utóbbi kérdéskör keretében az utóbbi években a tanulói továbbhaladást és az élethosszig tartó tanulást segítő rendszer- és intézményi szintű megoldások és az ezzel összefüggő változási folyamatok elemzésére is kiterjesztette figyelmét. Munkáját az oktatáspolitikai és szociológiai nézőpont és eszközök kapcsolatának keresése és alkalmazása jellemzi. Kutatómunkája mellett nemzetközi indikátorfejlesztő munkában

és összehasonlító vizsgálatokban vett részt, több témában. Munkái közül a legfontosabbak: egy monográfia, két folyóiratszám szerkesztése, két magyar nyelvű szerkesztett kötet, több külföldi publikáció szerzőtársakkal.

### **Kiss Endre**

Az MTA doktora (D.Sc), Dr.phil, ph.d. dr. habil. egyetemi tanár (Nyugat-magyarországi Egyetem), egyetemi tanár (az MTA Támogatott Kutatócsoportjának vezetőjét az OR-ZSE egyetemen), ny. vezető oktató (az ELTE BTK Új- és Legújabbkori Filozófiai Tanszéke), a Stratégiakutató Kht. tudományos igazgatója, az MTA Jövőkutatói Bizottságának tagja. Az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottságának elnöke, az MPT választmányi tagja. 1975-ben szerezte meg az egyetemi doktori, 1977-ben a kandidátusi, 1997-ben az akadémiai doktori fokozatot (D. sc). 2000-ben habilitált. Filozófiai és tudományos tevékenysége három korszakra bontható. Az első korszakban az Osztrák-Magyar Monarchia filozófia- és eszmetörténet, illetve a magyar filozófia- és eszmetörténet ezzel kapcsolatos problémáival foglalkozott. Filozófiai tevékenysége második korszakának középpontjában Nietzsche állt. 1982-ben könyvet írt filozófiájának magyarországi recepciójáról, 1993-ban monográfiát Nietzsche filozófiájáról, 2005-ben kiadta e monográfia kétszeres terjedelműre növelt végleges változatát. Filozófiai tevékenysége harmadik korszakának középpontjában az 1989 utáni kelet-európai és egyben a globális fejlődés komplex problematikája állt. 1991-ben kutatócsoportot alapított a jelen filozófiai értelmezésének kidolgozására. A Debreceni Pedagógiai Doktori Iskola egyik alapító tagjaként a kilencvenes évek közepétől intenzíven foglalkozik Kiss Árpád életművével és ezen keresztül a huszadik századi magyar és nemzetközi neveléstörténettel. A Kiss Árpád Emlékbizottság tagja, a Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének egyik alapítója. A neveléstörténeti kutatásokat összekapcsolja eddigi kutatási területeivel (globalizáció és nevelés, tudástársadalom, a pedagógusok és az értelmiség története). 1984-ben a "Kiváló munkáért" kitüntetést kapta. A GERM nemzetközi tudományos szervezet a „Honoured Member” címet adományozta neki. 2008-ban Kiss Árpád-díjjal tüntették ki.

### **Markóczy Ibolya**

Kutatásai középpontjában a természettudományos problémamegoldó gondolkodás struktúrája és a metakognitív képességek fejlesztése áll. Eddigi vizsgálatait során az általa kidolgozott problémamegoldó stratégiák tudatos alkalmazására épülő tanítási- és tanulási módszerek hatását vizsgálta, melyek egyértelműen bizonyították a problémamegoldás mikrostruktúráját jelentő gondolkodási műveletek fejlődését. Egy nemzetközi program keretében kidolgozta a kisiskolások természettudományos tanulási folyamatában szerepet játszó metakognitív stratégiák vizsgáló módszerét és bizonyította, hogy a természet megismerését célzó speciális módszerekkel a problémamegoldás már ebben az életkorban is hatékonyan fejleszthető. Az általa kidolgozott módszerekkel ma is tanítanak biológiát egyes középiskolákban, illetve az általános iskola alsó tagozatában. Problémafeladatai jelen vannak a legismertebb középiskolai biológia tankönyvekhez tartozó munkafüzetekben. Legjelentősebb publikációi között három szerkesztett kötet, egy Németországban is megjelent könyv magyar változata található, melynek társszerzője csakúgy, mint három hazai biológia munkafüzetnek. Munkásságát mintegy 60

tanulmány mutatja be, melyek közül több külföldön, illetve hazai referált folyóiratban jelent meg. Dokumentált hivatkozásainak száma közel 30.

### **Nagy Mária**

1994-ben szerzett kandidátusi fokozatot (dolgozat címe: Tanári szakma és professzionalizálódás), 2002-ben habilitált (értekezés címe: Változások a kilencvenes évek magyarországi közoktatásában), 2007-től egyetemi tanár. Kutatási területei a tanári szakma, tanárképzés, összehasonlító pedagógia területéhez kötök. A kutatási témájához kapcsolódó magyar nyelvű dolgozatainak száma: 72, idegen nyelvű dolgozatainak száma: 9, referált folyóiratokban megjelent tanulmányok száma: 28.

### **Orosz Gábor**

Kutatásai nagyon szorosan kapcsolódtak a magyarországi pedagógusképzéshez, annak történeti vizsgálatához. Ezt az is motiválta, hogy aktív tanári időszakában, olykor intézményi egységek vezetőjeként, foglalkozott a pedagógusképzés különböző képzési formáival, problémáival. A tanító- vagy a tanárképzés története különösen érdekelték. A nevelői személyiségek monografikus jellegű kutatásai esetében is azokkal foglalkozott (Fináczy Ernő, Prohászka Lajos, Jausz Béla), akik munkásságára különösképpen jellemző volt a pedagógusképzésben történő részvétel. Utóbb sokat foglalkozott a 20. század első felében született, magyar neveléstörténeti szempontból jelentős művek elektronikus újrapiublikálásával. Bekapcsolódott a Debreceni Egyetem pedagógiai iskolájának kutatásaiba. Széchenyi-ösztöndíjas volt.

### **Papp János**

PhD fokozatát 1995-ben szerezte, neveléstudományokban. 1970 – től nyugalmazásáig a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományok Intézetének oktatója. Témavezetői tevékenysége során vezetésére bízott doktoranduszok száma: 3. Kutatási területe: tanári pálya, szociálpedagógia. Tudományos ösztöndíjai: SZPÖ, Széchenyi István Ösztöndíj, Békéssy György Posztdoktori Ösztöndíj. Fontosabb publikációk: Tanári pálya és társadalom, Hivatás, vagy professzió? Tanárok posztmodern időkben, Elhivatott hozzánemértők.

### **Pető Ildikó**

1985-ben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán gyógypedagógus végzettséget szerzett, majd 1989-ben pedagógia szakos oklevelet is a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Doktori disszertációját 2006-ban védte meg. Kutatási területe: kisebbségi oktatás, esélyegyenlőség. Az elmúlt évek publikációi: Inkluzív nevelés, stressz és stresszkezelés (2010) SENCO-k Észak-Írorszáiban (2010) Helyettesítő tanárok Angliában. (2008).

### **Pinczésné Palásthy Ildikó**

Kutatóként a nyolcvanas évektől kezdődően a drámajáték személyiségre és csoportra gyakorolt hatásának vizsgálatával foglalkozik. Elsőként próbálkozott a csoportpszichoterápiás hatásmechanizmusok vizsgálati módszereinek drámacsoportokra való adaptálásával. Ezek segítségével a drámajáték-foglalkozások interakcióinak elemzése révén a központi témák tematikus rendjét, a fokális konfliktusok periodikus szerveződését, a

személyes közlések és a csoportstrukturálódás analógiáját igazolta. Hasonló, drámapedagógiára vonatkozó, a drámajáték-foglalkozásokon zajló történeteknek nemcsak leírására, hanem feltárására irányuló kutatásról máig nincs tudomásunk. A kilencvenes években érdeklődése homlokterébe a tanulási zavarok témaköre került: a differenciált fejlesztés elméleteivel, egyéni-tanári szükségleteivel, a speciális fejlesztő technikákkal foglalkozik. Munkacsoportjával pedig a tanítói személyiség sajátosságainak vizsgálatára vállalkozott. Publikációs tevékenységének legfontosabb mutatói: három önálló könyv, három tanulmánykötet szerkesztése, közel nyolcvan tanulmány, több mint húsz jegyzet, szöveg- és feladatgyűjtemény. Kitüntetései: Apáczai Csere János-díj, Tudással Magyarorszáért Jubileumi Emlékérem, Kölcsey Ferenc Emlékplakett, Tanítóképzésért díj, a Főiskola Tudományos tevékenységéért kitüntetés.

### ***Pornói Imre***

CSc fokozatát 1994-ben szerezte, történettudományokban. Kutatási területe: 19-20. századi közoktatás és kultúrpolitika. Az utóbbi évek tudományos közleményei: Az oktatási idő meghosszabbításának problémái a XIX-XX. századi Magyarországon (2010), Kultúra és oktatás Magyarországon 1945 után (2010), Népiskolai pedagógia a két világháború közötti Magyarországon (2008).

### ***Rébay Magdolna***

Nevelés- és művelődéstörténész, a Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete Elméleti és Történeti Pedagógiai Tanszékének tanszékvezető egyetemi adjunktusa. Az utóbbi években érdeklődésének homlokterében az nevelés- és egyháztörténet metszete: a felekezeti oktatásügy történeti kutatása áll. Elsődlegesen az állam és a felekezetek XIX–XX. századi oktatási politikájának változását vizsgálja. E kutatáshoz 2010-ben elnyerte az MTA Bolyai János ösztöndíját. Emellett felsőoktatás-politikai kutatásokat is folytat. Különbőféle történeti tárgyakat oktat a Debreceni Egyetemen, a pedagógia BA, neveléstudományi MA és PhD, valamint a tanárképzésben. Két OTDK díjas hallgatója volt. Két könyv szerzője (egyiknél társszerző), tizenhárom könyvfejezet, huszonnyolc cikk és tanulmány szerzője. Több írása megjelent külföldön angol vagy német nyelven.

### ***Sílye Magdolna***

2005 – ben szerezte meg PhD fokozatát, neveléstudományokban. 1980 óta a Debreceni Egyetem AMTC MTK oktatója, kutatója. Kutatási területe: gazdaság-társadalom-nyelvoktatás viszonyrendszer; szaknyelvpedagógia; (szak)nyelvi tantervelmélet (angol-szász nyelvterület); szaknyelvi tanterv- és oktatási stratégia tervezés (felsőoktatás). Az elmúlt évek tudományos közleményei: Hallgatói attitűd vizsgálat a szaknyelvi képzésről (2006), Feladat- és tartalomalapú komplex szaknyelvi kommunikációs program-modell leírása (2006), Értve érteni: Nyelvi műveltségi kompetenciák a globális társadalmi környezetben (2006). Összes tudományos közleményére 31 hivatkozást ismer.

### ***Tóth Zoltán***

A kémia tantárgypedagógiai kutatásainak legfontosabb területei: a fogalmi fejlődés, a fogalmi váltás vizsgálata. Ebben kiemelt szerepet játszik a tanulók, tanulócsoporthoz tudásszerkezetének feltárása és modellezése a tudástér-elmélet és a szóasszociációs módszer segítségével. Kutatásainak elméleti kerete a konstruktivista pedagógia. A dok-

toranduszaival elért tudományos eredményeiről több mint egy tucat külföldi folyóiratban megjelent publikációban és számos nemzetközi konferencián számolt be. Kutatási eredményeit olyan kémiatankönyvek írásában hasznosítja, amelyekben kiemelt szerepe van a metafogalmi ismereteknek, a fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegeknek és a tananyag problémaközpontú feldolgozásának. Négy nemzetközi és két hazai folyóirat szerkesztő vagy tanácsadó testületének tagja. Munkásságáért Széchenyi István Ösztöndíjban és Rátz Tanár Úr Életműdíjban részesült.

### ***Virág Irén***

Az egri Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékének docense. 2008-ban védte meg disszertációját summa cum laude minősítéssel. A disszertációjának címe: Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790-1848). Fő kutatási területe: oktatás- és művelődéstörténet, az arisztokrácia neveltetésének és műveltségének vizsgálata a 19. században. Tagja az MTA Köztestületének, a Magyar Pedagógiai Társaság Heves Megyei Tagozatának alelnöke, a "Somos Lajos" Tudományos Diákkör Tehetséggondozó Műhelyének vezetője. Publikációk az elmúlt években: A magánnevelés és köznevelés dilemmája a reformkori sajtóban (2010), Nőnevelés – arisztokrata tradíciók (2010), Nevelési plánumok a főúri kastélyokban a 19. század kezdetén (2009).

### ***V. Gönczi Ibolya***

A Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének habilitált egyetemi docense Fő kutatási területe a hazai gyermekvédelmi ellátórendszer működése, különösen a közoktatás és az alap ellátás kapcsolata, fejlesztése, ezen túl foglalkozik szociálpedagógiával és a közoktatás drogprevenciós, egészségnevelési feladataival. Legfontosabb eredményei a gyermekvédelem, a hátrányos helyzet, a drogprevenció területére nyújtanak betekintést. Jegyzetei, szöveggyűjteményei jelentek meg.



## FELSŐOKTATÁSI KUTATÁSOK ALPROGRAM

### *Pusztai Gabriella*

Legfontosabb eredményeit az a kutatási kérdés köti össze, hogy az oktatási intézményekben együtt mozgó közösségek hogyan hatnak az egyén tanulmányi pályafutására. A felekezeti középiskolásokkal foglalkozó kutatásai során az iskolafenntartó szektorok közötti teljesítménykülönbségekre választ keresve felismerte, hogy az iskolaközösségekben létrejövő kapcsolati erőforrások képesek kompenzálni a társadalmi reprodukciós meghatározottságokat. Elsőként alkalmazta a hazai oktatáskutatásban az iskolarendszer és társadalom más tudományok által nehezen megközelíthető összefüggéseit értelmezni képes Coleman-i társadalmi tőke elméletet. Az iskolai közösségek hatásának vizsgálatát kiterjesztette a különböző nem-tradicionális tanulói és hallgatói csoportokra, s a reprodukciós és a társadalmi tőke elmélet összehasonlító vizsgálatát végezte el, így rámutatva a felsőoktatási intézményi hozzájárulás alkotóelemeire. A munkái közül a legfontosabbak: három monográfia, három magyar nyelvű és három angol nyelvű szerkesztett kötet. Több mint 250 dokumentált hivatkozást ismer műveire, ebből több, mint 20 külföldi, nem magyar szerzőtől kapott. Kétszer nyerte el az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíját, s 2007-ben MTA Bolyai plakettet kapott.

### *Fábián Gergely*

Legfontosabb kutatási eredményei a globalizációs tendenciák társadalmi hatásainak elemzéséből születtek, amelyben kiemelt figyelmet fordít a globalizáció és lokalizáció párhuzamosan ható folyamataira, amelyek erőteljesen befolyásolják az oktatási rendszerek átalakítását és működését is, különös tekintettel a felsőoktatásra, ugyanis a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában alapvető szerepet játszik az iskolázottság, illetve az oktatási rendszerhez, lehetőségekhez való hozzáférés egyenlőtlen elosztása. A társadalmi hatásokat, az egyes alrendszerek átalakulását elsőként vizsgálta a Talcott Parsons nevéhez kötődő strukturalista-funkcionalista modell alapján, nemzetközi összehasonlításban. A társadalmi egyenlőtlenségek növekedésével összefüggésben munkatársaival elsőként kutatta hazánkban a segítő szakmák pályaképét és professzionalizációját, először Magyarországon, majd nemzetközi összehasonlításban. A lokalitás változásainak elemzésére hozta létre Nyíregyházán az első vidéki háztartáspanel kutatási programot, melynek 2008 óta a kutatásvezetője. A vizsgálat a város lakosságának életminőségét tárja fel rendszeres időközönként.

Munkái közül a legfontosabbak: két monográfia, melyből egy Németországban jelent meg, négy magyar nyelvű és két angol nyelvű szerkesztett kötet. 1993-tól tagja a LOSS Project elnevezésű nemzetközi kutatócsoportnak. Németországban Krupp ösztöndíjasként dolgozott meghívott kutatóként. Elnyerte az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíját, 2005-ben MTA Bolyai plakettet kapott. 2007-ben a Magyar Felsőoktatásért Emlékplakett, Nyíregyháza Város Tudományos Életéért – Westsik Vilmos – díj, illetve Kövér András emlékérem kitüntetésben részesült. 2009 óta a bécsi székhelyű FH-Campus Wien mesterképzésének rendes oktatója.

**Fényes Hajnalka**

A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen végzett közgazdász-szociológusként, és doktori disszertációját 2000-ben védte meg szociológiából „Továbbtanulási szándékok és felvételi esélyek a felsőoktatásban Magyarországon a késői Kádár-korszakban” címmel. Jelenlegi kutatási témái a társadalmi mobilitás és oktatás kapcsolata, különös tekintettel a nemi különbségekre, de érdeklődési körébe tartozik a szociológiai kutatás módszertana is. A DE Neveléstudományi doktori program számos kutatásában résztvevő kutató, illetve témavezetőként és oktatóként is dolgozik a programban. 2010-ben védte meg habilitációs értekezését, és jelent meg az ebből készült könyv: „A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?” címmel. harmincöt lektorált szakmai publikáció szerzője, amelyből hét angol nyelvű.

**Flóra Gábor**

1965-ben született Marosvásárhelyen. A kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem filozófiatörténelem szakán szerzett oklevelet 1987-ben. Posztgraduális képzéseken vett részt a prágai Közép-Európai Egyetemen (szociológia-politológia, 1992-1993) valamint az Oxfordi Egyetemen (alkalmazott társadalomkutatás, 1993-1994). A Közép-Európai Egyetem Nacionalizmuskutató Intézetének meghívott munkatársa (1994-1995). A szociológia doktora (Babes-Bolyai Tudományegyetem, 2003). Fő kutatási területei: etnikai, nemzeti és vallási identitás, nemzeti ideológiák, a nemzeti kisebbségi és vallási közösségek oktatási és szociális intézményrendszere, regionális fejlődés. Nyolc kötet, valamint több mint hatvan tanulmány szerzője, illetve társszerzője, néhány munkáját nemzetközileg is számon tartják. 1995 és 2000 között a nagyváradi Sulyok István Református Főiskola, ezt követően a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) adjunktusa, docense, majd professzora. A PKE Bölcsészettudományi Karának dékánja, egyetemi kancellár. A Nemzetközi Vallásszociológiai Társaság (ISSR) tagja, a Magyar Tudományos Akadémia köztestületi tagja.

**Fónai Mihály**

Az elmúlt két évtizedben a következő, főbb problémákat kutatta: az értelmiséggel összefüggő teoretikus és empirikus kérdéseket, az ezzel részben összefüggő professzió, és professzionalizációs témákat, valamint a térségi és települési szociális kérdéseket, továbbá az ezekkel összefüggő, a térségben élő romák élethelyzetét elemző kérdéseket. Kutatási eredményei alapján készült a kandidátusi értekezése (az értelmiségről), továbbá habilitációs dolgozata is (a romák helyzetéről az észak-kelet magyarországi térségben). Három OTKA kutatás vezetője volt, jelenleg is egy OTKA kutatás senior kutatója. A térségben több empirikus kutatás vezetésére kapta megbízást. Országos kutatásokban az Országos Köznevelési Intézet programszakértője, a Nemzeti Szakképzési Intézet kutatásvezetője és az Educatio Közhazsnú Kft. szakértője volt. 2001 – 2009 között a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának a szociológus szakértőjeként dolgozott. Jelenleg a Debreceni Egyetem Diplomás Pályakövető Rendszerének kutatásvezetője. Kutatási eredményeit eddig két kötetben jelentette meg, tizenegy kötetet szerkesztője volt, négy tankönyvet és tankönyv részletet írt, és 101 publikációja jelent meg, és 87 konferencia előadást tartott. Írásaira eddig 108 hivatkozás történt. Két kutatócsoportban dolgozik: a CHERD és a LOSS nemzetközi kutatócsoport tagja, utóbbi keretében folytatja térségi kutatásait. Eddig két hallgatója szerzett PhD fokozatot.

**Hrubos Ildikó**

Szociológus, felsőoktatáskutató. 1969 óta a – jelenlegi nevén - Budapesti Corvinus Egyetem oktatója, kutatója (1997 óta egyetemi tanár, 2009 óta professor emerita). Korábban különböző egyetemi vezetői pozíciókat töltött be, volt dékánhelyettes, dékán, rektorhelyettes, jelenleg a BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja ügyvezető igazgatója. A hazai szakmai közéletben az Educatio folyóirat szerkesztőbizottsága, az MTA Szociológiai Bizottsága és az Országos Tudományos Diákköri Tanács elnökségének tagjaként vesz részt. Az elmúlt két évtizedben fő kutatási témája a felsőoktatás. Elsősorban a felsőoktatás nemzetközi trendjeivel, a felsőoktatás intézményrendszerének a hallgatói létszámexpanszió következtében történt átalakulásával foglalkozik. Az európai felsőoktatási reform 1999-es beindítása óta az ún. bolognai folyamat történéseit, összefüggéseit kutatja. Kutatási eredményeit „A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulás” (Budapest, AULA Kiadó, 2006) c. kötetben foglalta össze, továbbá rendszeresen publikálja elsősorban az Educatio és az Iskolakultúra folyóiratokban.

**Kiss János**

Legfontosabb eredményeit az a kutatási kérdés köti össze, hogy az egyetem és elsősorban az egészségügy kar képzéseinek oktatott szakmák hallgatóinak pályaképe, munkával kapcsolatos értékpreferenciái hogyan fejlődnek. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak során módja volt nemzeti sajátosságokat elkülöníteni és általános tendenciákat megállapítani. A szociális munkás képzés úttörő korszakában indított, s csaknem húsz éven átívelő vizsgálatok révén a szakma társadalmi professzionalizációját is nyomon követhette munkatársaival. Az utóbbi években az egyetem tehetséggondozó programjában résztvevő hallgatók képzéssel és a szakmával kapcsolatos tudattartalmainak összehasonlító vizsgálatával foglalkozik. A munkái közül a legfontosabbak: több, mint 30 közlemény, ebből három német nyelven, hat pedig angol nyelven jelent meg. A tudományos szervezőmunkája kapcsán megemlíthető még, hogy alapítója és első vezetője az egészségügyi kar pszichológiai tanszékének, illetve alapító főszerkesztője az "Acta Medicinæ et Sociologica" c. tudományos folyóiratnak."

**Kozma Tamás**

Nevelésszociológus, felsőoktatáskutató, az MTA doktora. 1981–2000 között az Oktatókutatató Intézet főigazgatója, 1994-től a Debreceni Egyetem tanára, az egyetem Felsőoktatási K&F Központjának vezetője. Kutatási területe a társadalmi tér és az oktatási rendszer kapcsolata, valamint a felsőoktatás és a felsőoktatási politika nemzetközi összehasonlításban. E tárgykörben megjelent munkái: Határokon innen, határokon túl (2002), Kisebbségi oktatás Közép-Európában (2005) (társszerzőkkel), A Bologna-folyamat Közép-Európában (2008) (szerk., Rébay Magdol nával közösen); Az iskola térben, időben (2011, Forray R Katalinnal közösen).

**Orosz Ildikó**

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola elnöke. Kutatási területe: magyar nyelvű köz- és felsőoktatás, Kárpátaljai régió oktatáspolitikai kérdései, oktatás és identitás összefüggései. Fontosabb publikációi: A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (2005), A kárpátaljai magyar tanu-

lók érettségizők továbbtanulási szempontjairól (2001), Non scholae, Sed vitae. A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás helyzete 1944 után (1999).

### ***Polónyi István***

2000 óta a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar egyetemi tanára, (korábban az OKI illetve FKI oktatáskutatója, illetve a Művelődési és Köznevelési Minisztérium pénzügyi főosztályvezetője). Legfontosabb kutatási területe az emberi erőforrások fejlesztése, oktatáspolitikai, oktatás-gazdaságtan, kutatás- és innováció gazdaságtan. 20 könyv írója illetve szerkesztője. Legismertebb a Timár Jánossal közösen írt „Tudásgyár vagy papírgyár” (Új Mandátum K. Bp. 2001), amely igen nagy visszhangot keltett, valamint az „Oktatás gazdaságtana” című (Osiris K. Bp. 2002) könyve, amely széles körben használt tankönyv a pedagógusképzésben. Legfrissebb könyvei az „Oktatás, oktatáspolitikai, oktatás-gazdaságtan” (Nemzeti tankönyvkiadó Bp. 2008), „Az akadémiai szféra és az innováció” (Új Mandátum K. Bp. 2010) valamint „Az ezredforduló hazai oktatása.” (Új Mandátum K. Bp. 2011). Ezeken túl mintegy 50 könyvfejezet illetve kutatási kiadvány, több mint 80 szakcikk és számos egyéb közlemény szerzője. Munkáira mintegy 500 hivatkozást ismer. Alapítója és tisztagja a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskolájának, és témavezetője a DE. Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programnak. Az Educatio folyóirat szerkesztő bizottsági tagja.

### ***Szemerszki Marianna***

Az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet munkatársa. Elsősorban a felsőoktatás kérdéseivel foglalkozó kutatásokat végez, különös tekintettel a hallgatók mobilitására, rétegzettségére, élet- és munkakörülményeire. Az utóbbi évek legfontosabb tanulmányai: Frissdiplomások továbbképzése és továbbképzési stratégiái (2010), Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai (2009), Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban (2009), Hallgatók a tömegesedés időszakában – nemzetközi kitekintés (2006). Tudományos közleményeinek száma: 34, ismert független hivatkozások száma: 24.

### ***Szilágyi Györgyi***

PhD fokozatát 2001-ben szerezte meg, szociológiai tudományokban. 1992 – től a Partiumi Keresztény Egyetem oktatója. Kutatási területe: vallásosság, egyházi szerepvállalás, oktatási struktúrák. Az utóbbi évek írásai: Érték és iskola (2007), Bihar megye gazdasági-társadalmi fejlődése. Eredmények és távlatok (társszerzők: Flóra Gábor, Ari Gyula, 2006), Egyházi funkciók és szerepvállalás a Partiumban 1989 után (társszerző Flóra Gábor 2005), Church, Identity, Politics: Ecclesiastical Functions and Expectations Toward Churches in Post-1989 Romania (társszerző: Flóra Gábor, 2005)

### ***Teperics Károly***

Az 1990-es évek elejétől foglalkozik oktatáskutatással. Az oktatás területi kapcsolatrendszerének vizsgálatába a földrajz területéről a vonzáskörzet vizsgálatokat emelte át. Kutatása kiterjedt a nemzetközi kapcsolatok (külföldiek a magyar köz-, és felsőoktatásban) kérdéseire és az emberi erőforrások fejlesztésének intézményrendszerrel, területfejlesztéssel való összefüggéseire. A felsőoktatás-kutatásban az intézményi vonzáskörzetekkel párhuzamosan a diplomások munkaerő-piaci viszonyait kutatja. Köznevelési gyakorlattal és kapcsolattal (érettségi elnök és köznevelési szakértő) rendelkező, szak-

módszertannal foglalkozó oktatóként a tanárképzés gondjait is ismeri, keresi a természettudományos tanárképzés megújításának lehetőségeit. Témavezetett doktoranduszai a felsőoktatás területi kapcsolatait és a roma integráció kérdéseit vizsgálják. Munkái közül a Debreceni Egyetem területi kapcsolatait bemutató monográfia és a területfejlesztéssel foglalkozó egyetemi tankönyvekbe írt fejezetek a legfontosabbak. Közleményeinek száma 75, ezekre 89 hivatkozás ismert. Tagja a Magyar Tudományos Akadémia X. Földtudományok osztályának Oktatási Albizottságának, a Magyar Földrajzi Társaság Debreceni Osztályának elnöke.

## FELNŐTTKÉPZÉSI KUTATÁSOK ALPROGRAM

### *Éles Csaba*

Bölcsészdoktor, a filozófiatudomány kandidátusa, a neveléstudományok habilitált doktora, az Andragógia és Művelődéstudományok Tanszékének vezetője, egyetemi docens. 12 önálló kötet, 160-nál több tanulmány és mintegy 400 különböző cikk szerzője. Tudományos és ezzel összefüggő tananyagírói tevékenységének főbb területei: a keresztény Európa és Magyarország kultúrája a II. évezredben, szűkebben a reneszánsz és reformáció századaitól a reformkorig; a kulturális-esztétikai örökség ontológiája és befogadása; a kultúra és a civilizáció szerteágazóan és szövevényesen ellentmondásos viszonya a 18. századtól napjainkig; az egyéni és nemzeti önismeret és önművelődés; a nemzetnevelés problémaköre a 17. századtól korunkig (ideértve a nyelvi és a könyvkultúrát, az egyetemeket és a felnőttnevelést, a múzeumokat és a média világát stb.). Élőszóban és publikációiban ezeken kívül megkülönböztetett figyelemmel fordul a művészeti (különösen a képzőművészeti és a szépirodalmi) köznevelés és közművelődés időszzerű problémái-kérdéskörei felé.

### *Engler Ágnes*

Kutatási területe a felsőoktatás és a formális felnőttoktatás területeihez kötődik. A felsőoktatásban teljes időben tanuló fiatalok tanulmányi pályafutásának és magánéleti jövőterveinek kapcsolatát figyelni, különös tekintettel a demográfiai tendenciákra és női karrierutakra. Hazánkban elsőként figyelt fel a felsőoktatásban részidős képzésben tanuló kisgyermekes hallgatókra. A formális felnőttképzés e speciális résztvevőit tanulmányi időszakukban, majd a reintegrációt követően vizsgálta egy olyan egyéni elméleti modell mentén, amely a tanulmányi befektetéseket és hozamokat több szinten jeleníti meg. Egy önálló kötete mellett 16 könyvfejezet, 7 folyóiratban megjelent tanulmány, recenziók, szöveggyűjtés és szakfordítás képezi publikációs tevékenységét. Elnyerte az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíját, valamint az MTA publikációs támogatását.

### *Erdei Gábor*

Történelem-földrajz szakos diplomát a KLTE-n szerzett. 1995-től oktat és kutat a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézet Andragógia Tanszékén. Doktori fokozatát a felnőttkori tanulás munkahelyi sajátosságainak vizsgálatából szerezte, amely mindmáig meghatározó kutatási területe maradt. Számos hazai és nemzetközi együttműködésben vesz részt, utóbbiak közül kiemelendő az ASEM, LLL, WPL Research Network. A közelmúltban tudományos érdeklődése a fent említett mellett bővült is. Így az utóbbi időben elemzéseit a tanuló régió koncepcionális keretében végzi, s a munkahelyi tanulás mellett másik két intézmény típusra is kiterjedtek vizsgálatai, ezek egyrészt: a közművelődési, másrészt az egyházi intézmények. Kutatói portfólióját gazdagítja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, illetve térségek lehetőségei a felnőttképzésben problémájának vizsgálatával.

### *Fülöp Ilona*

A kultúra és a turizmus, valamint azok kapcsolatrendszerének témakörét kutatja, továbbá a felnőttképzés minőségbiztosítását a gyakorlat oldaláról vizsgálja. Munkássága

napjainkban az alkalmazott kutatások körébe sorolható termék- és szolgáltatásfejlesztésre irányul. A hátrányos helyzetű, döntően vidéki települések felzárkózását segítő jó gyakorlatok megvalósításán dolgozik, részt vállal vidékfejlesztési, közművelődési, felnőttképzési projektek megvalósításában

### **Gereben Ferenc**

1942-ben született Szolnokon. 1967-ben szerzett magyar-könyvtár szakos diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Művelődésszociológiával (főleg olvasás- és könyvtárszociológiával), ezek mellett tudat-szociológiai (érték- és vallásszociológia, identitástudat stb.) jelenségek kutatásával, majd a nyolcvanas-kilencvenes évektől - főleg a határon túli magyarság körében - mindezek kisebbségsszociológiai aspektusával is foglalkozik. 1997-ben védte meg művelődésszociológiai tárgyú kandidátusi értekezését. 2000 és 2003 között Széchenyi Professzori Ösztöndíjban részesült. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Szociológiai Intézet docense, főleg művelődés- és kisebbségsszociológiai tárgyakat oktat. Mintegy 250 szakközleménye, ebből 22 (írt vagy szerkesztett) könyve jelent meg.

### **Györgyi Zoltán**

Eredeti végzettsége szerint közgazdász, húsz éve foglalkozik oktatáskutatással. nyolcadik éve tanít a felsőoktatásban. Kutatásai jelentős részben az oktatásügyben megjelenő társadalmi egyenlőtlenségek, s főként annak a képzést és a munkaerőpiacot érintő kérdéseivel foglalkoznak. Hangsúlyosan érintik a munkaerő-piaci képzést, így a szakképzést és a felnőttképzést is. E képzési programok mellett, hogy elválaszthatatlanok a gazdasági folyamatoktól, a leszakadó rétegek munkahelyi, s ezen keresztül társadalmi integrációjának eszközei lehetnek, lehetnének. Az e témakörbe vágó kutatások elsősorban az említett képzési programok korlátozott társadalmi hatását elemzik. Egyéb munkái között meg kell említeni az iskolaszervezeti változásokat, valamint a kistépülések oktatását elemző kutatásokat, amelyek fókuszpontja gyakran ugyancsak a gazdaság és az oktatási intézményrendszer kölcsönhatásának elemzése. Kutatói tevékenysége során 16 kutatást vezetett, megjelent 10 önállóan, vagy társszerzővel publikált kiadványa, 30 könyvfejezetként megírt tanulmánya, 25 folyóiratcikke, valamint szerkesztett öt, részben angol nyelvű kiadványt is.

### **Juhász Erika**

A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában szerezte Ph.D. fokozatát 2005-ben „*A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében*” című disszertációjával. 1998-2005. között a doktori program titkára és gazdasági ügyintézője, 2005-től oktatója, témavezetője és gazdasági vezetője. 2011-ig három doktorjelöltje szerezte meg a Ph.D. fokozatot, és jelenleg további öt doktorjelölt munkáját vezeti. A Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete Andragógia és Művelődéstudományok Tanszékének docense. 2004-től a doktori programhoz közel álló Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesületének egyik alapítója, és azóta is elnökhelyettese. 2007-től a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-H) egyik alapítója, és ekkortól gazdasági vezetője is. Több, mint 80 konferencia előadás, 60 publikáció szerzője. Fő kutatási témái a felnőttképzés különböző területeihez kapcsolódnak: törté-

nete, intézményrendszere, szereplői, módszertana, akkreditációja, minőségbiztosítása, valamint a felnőttképzés, a civil szektor és a kultúra kapcsolódási pontjai.

### **Márkus Edina**

Kutatói érdeklődése a következő témák felé irányul: a felnőttképzési és közművelődési intézményrendszerrel összefüggő kutatások; a szolgáltatások szerepe a felnőttképzésben; a felnőtt tanulás jellemzői, a felnőtt tanulás motivációja, felnőtt tanulói életutak; a nonprofit szektor társadalmi, gazdasági, kulturális összefüggései. Jelentősebb munkáinak középpontjában a nonprofit szervezetek társadalmi, gazdasági szerepének vizsgálata áll. Doktori értekezésében kulturális célú nonprofit szervezeteket vizsgált kelet-közép-európai városokban, a 80-as és 90-es években megjelent nonprofit elméleteket (jóléti állam elméletek, társadalmi eredet elmélet), valamint németországi nonprofit vizsgálatok következtetéseit alapul véve előfeltevésként. Az elmúlt években az önévelési, önművelési képesség, önfejlesztés szerepének megjelenését, értelmezéseit vizsgálta Durkó műveiben. Fontos szerepet tölt be munkájában a hallgatók Tudományos Diákköri tevékenységének vezetése, az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon 2003-ban különdíjat, 2009-ben különdíjat és harmadik helyezést, 2011-ben második helyezést ért el pályamunkáikkal hallgatói. 2 lektorált könyvfejezet, 20 lektorált tanulmány szerzője. 2000-ben az Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban kutatói ösztöndíját nyerte el.

### **Pusztai Bertalan**

A Szegedi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének docense. Oktatási területei: kulturális antropológia, interkulturális kommunikáció, kultúraelmélet, turizmus és kultúrakutatás, kvalitatív módszertan. Fő kutatási területei: turizmusantropológia (vallás és turizmus; fesztiválok, helyi identitás és hagyományalkotás a turizmusban, kritikai turizmuselmélet); identitás-kutatás (szimbolikus identitásalkotás, diszkurzív identitás-formálás, a vallási, kulturális és etnikai identitás kérdései); interkulturális kommunikáció (kultúraelmélet illetve identitáselmélet az interkulturális kommunikációban); elmélet és kvalitatív módszertan a kultúratudományokban. A vallási turizmus és a későmodernitás összefüggéseiről írt angol nyelvű PhD dolgozatát a finnországi University of Jyväskylä-n védte meg. Hazai és magyar vonatkozású kutatások mellett többször dolgozott nemzetközi kutatócsoportokban, illetve vezetett nemzetközi kutatásokat. *Feasts, invented traditions, tourism* című, több évig tartó kutatása Neill Martin skót etnológussal 2008-ban egy magyar – angol kétnyelvű kötet publikálásával zárult. 1 angol nyelvű monográfiát jelentetett meg, 3 magyar és 2 angol nyelvű kötetet szerkesztett. Külföldi kutatásait egyebek mellett a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj kétszer támogatta.

### **Szabó József**

PhD fokozata megszerzésének éve: 2002, tudományága: környezettudományok. Jelenleg a Debreceni Egyetem oktatója és kutatója valamint a HTOE és a Prokt BT tudományos tanácsadója. Kutatási területe: környezeti kommunikáció, a média társadalmi összefüggései, a környezeti és informális nevelés problémakörének vizsgálata, elsősorban a média hatásainak elemzése, különös tekintettel a helyi médiára. Az utóbbi évek tudományos közleményei: *Shaping awareness with the help of the local media* (társzerző:



Lakatos Gyula, 2010), Médiagazdaságtan, médiamarketing (2010), The Role of the Local Media in the Field of Religion (2008). Összes tudományos közleményeinek száma: 57, független idézettségi száma:14. Egyéb tevékenységei: környezeti kommunikációs projektek irányítása: a Debreceni Repülőtér kármentesítése, Debrecen és környéke csatornázási feladataihoz kapcsolódó PR irányítása.

### **Szűjártó Imre**

Az EKF Tanárképzési és Tudástechnológiai Karán a Mozgóképkultúra Tanszék főiskolai docense és tanszékvezetője. Doktori fokozatát 2002-ben szerezte a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi doktori iskolájában. Az értekezés címe: *A filmsztétikától a médiaismeretig. A magyar mozgóképkultúra 1960-2000*. Habilitációs előadásait 2010-ben tartotta a kelet-közép-európai országok filmoktatásának műveltségi kánonjairól. Kutatási területei: a film- és médiaműveltség fejlesztése, nemzetközi modelljei, gyakorlata valamint módszertana; a kelet-közép-európai országok filmje a rendszerváltás után. Szaktudományos és neveléstudományi publikációkat szlavisztikai, filmes, médiaelméleti és pedagógiai kiadványokban közölt. Két monográfiája közül az egyik neveléstörténeti munka, a másik a médiaműveltség terjesztésével kapcsolatos; megjelent továbbá egy tizenhat tanulmányt tartalmazó kötete. Fordításokat és műfordításokat készített lengyel, szlovén és orosz nyelvről irodalmi és filmes folyóiratoknak; egy lengyel filmesztétikai alpmű fordítója. Részes a médiaműveltséggel és -pedagógiával foglalkozó szakemberek nemzetközi hálózatának.

## TÁRSADALOMISMERET ALPROGRAM

### **Csoba Judit**

Szociológus, habilitált egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Politikatudományi és Szociológia Intézetének igazgatója, a Szociológia és Szociálpolitika Tanszék vezetője. Kutatási területe a munka-szociológia, foglalkoztatáspolitikai, és az aktív munkaerőpiaci eszközök vizsgálata. Legjelentősebb tanulmányai folyóiratokban és tanulmánykötetekben a jóléti rendszerek átalakulásáról, a feltételekhez kötött jóléti ellátásokról és a „workfare” programokról, valamint a tartósan munka nélkül lévők társadalmi és munkaerőpiaci integrációjáról jelentek meg. Jelentősebb önálló kötetei: Foglalkoztatáspolitikai (2006) A tisztességes munka (2010) Társaszerzőként illetve szerkesztőként publikált kötetei: Helyi társadalmak, kirekesztettség és szociális ellátások: lehetőségek a kirekesztődött társadalmi csoportok érdekérvényesítési esélyeinek javítására a helyi társadalmakban (2004, társszerzőkkel) Tipikus munkaerőpiaci problémák- atipikus megoldások (2007, társszerzővel) Szociális gazdaság kézikönyv (2007, társszerzőkkel) A peremhelyzetű társadalmi csoportok munkaerőpiaci és társadalmi integrációja (szerk. 2009.)

### **Berényi Zoltán**

Jelenleg a politikatudományok és közgazdaságtudományok területén kutat. Témái: globalizáció és európai integráció, szakpolitika alakítása az Európai Unióban, posztkommunista átalakulás Kelet-Európában, demokratikus politikai szocializáció, demokratikus politikai kultúra. Magyar és angol nyelven publikál. Három önálló monográfiát és szakkönyvet írt, további tizenkilencben írt fejezetet. Külföldön megjelent tudományos közleményeinek száma hét. Az elmúlt másfél évtizedben hét külföldi ösztöndíjat kapott, és öt nemzetközi kutató programban vett részt.

### **Kiss Gabriella**

1993-ban szerzett PhD fokozatot, szociológiai tudományokban. 1984-től a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének oktatója. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Programjában, eddig 4 doktorandusz témavezetését látta el eredményesen. Kutatási területei: munka- és szabadidőszociológia, vallásszociológia, ifjúságszociológia. Az utóbbi évek tudományos közleményei: Munkaerőpiaci igények, különös tekintettel a szociológus szakmára (társszerző: Fényes Hajnalka, 2007), A késő modern szabadidő-diskurzusai (2006).

### **Krémer Balázs**

1997-ben szerzett CSc fokozatot szociológiai tudományokban. Kutatási területe: szociológia; szociálpolitika; munkaerőpiaci és foglalkoztatási elemzések; kisebbségek; jóléti rendszerek; közpolitika; oktatási és munkaerőpiaci egyenlőtlenségek, esélyegyenlőség. Az utóbbi évek tudományos közleményei: Bevezetés a szociálpolitikába (2009), Milyen út a munkához (2008), A jóléti paradigmák változása (2007), Miért áttekinthetetlen a pénzbeni szociális ellátások rendszere? (2006).

**Mojzesné Székely Katalin**

1984-ben szerzett CSc fokozatot szociológiai tudományokban. 1962-től a Debreceni Egyetem oktatója, 1994-től pedig a Nagyváradai Patium Keresztény Egyetemnek is. Témavezetői tevékenysége során a vezetésére bízott doktoranduszok száma: 5. Kutatási területei: divatszociológia, egyetemes és magyar szociológiatörténet, ifjúságszociológia, hátrányos helyzetű gyerekek kutatása. Az utóbbi évek tudományos közleményei: "Önök ott fent, mi itt lent" (2007), Van közünk egymáshoz (ünnepek és hétköznapiak a társadalomban) (2007), Egyszer élünk /Egészség, betegség/...? (2006).

**Murányi István**

2005-ben szerzett PhD fokozatot szociológiai tudományokban. 1993-tól a Debreceni Egyetem oktatója, kutatója. Eddigi témavezetői tevékenysége során a vezetésére bízott doktoranduszok száma: 2. Kutatási területei: ifjúságszociológia, politikai szocializáció, identitás, előítéletesség, kvantitatív és kvalitatív módszertan. Az utóbbi évek tudományos közleményei: Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusa (2010), Kelet-magyarországi középiskolások egészségmagatartása. (2008), Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. (társszerző: Szabó Ildikó, 2007). Tudományos közleményeinek száma: 115, független idézettségi száma: 58.

**Szabó Ildikó**

1964-ben érettségizett a mátészalkai Esze Tamás Gimnáziumban. 1969-ben magyar-orsz szaks középiskolai tanári diplomát szerzett a debreceni KLTE-n. 1988-ban lett a szociológiai tudomány kandidátusa, 2008-ban az MTA doktora. 2008-ban habilitált neveléstudományból a Debreceni Egyetemen. 2007-től tanít a DE Szociológia és Szociálpolitika Tanszékén, 2009-től egyetemi tanár. 2009-től a DE HTDI neveléstudományi programjában törzstag. 2002–2006 között tagja volt a MAB szociológiai szakbizottságának, 2007–2010 között az OTKA szociológiai és demográfiai zsűrijének. 2009-től tagja az MTA szociológiai szakbizottságának. 2009-től a Magyar Szociológiai Társaság Nagyalföldi Szakosztályának elnöke, 2009-től az MSZT alelnöke. Érdeklődésének középpontjában az egyén és a hatalom viszonya, az egyén társadalmi és politikai magatartásának formálódása áll. Kutatási területe: politikai szocializáció, magatartásszociológia, ifjúságszociológia, nevelésszociológia. 2010-től vezeti a *Campus-lét a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoportthatárok, csoportkultúrák* című, hároméves OTKA alaputatást, melyben tanárok, szociológia szakos hallgatók és neveléstudományi PhD hallgatók dolgoznak együtt. Publikációi: 6 könyv (kettő társszerzővel), 2 könyvszerkesztés (társszerzővel), 27 könyvfejezet (13 társszerzővel), 90 lektorált cikk (36 társszerzővel). Tudományos közleményeinek független idézettségi száma: 251. Legfontosabb könyvei: *Tizenévesek állampolgári kultúrája* (Örkény Antallal, 1998); *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról* (2000); *Magyarok Párizsa* (Bajomi-Lázár Dáviddal, 2003); *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006* (2009). Ez utóbbi könyvéért 2010-ben a DE bölcsész- és társadalomtudományi Publikációs Díját kapta.

***Szekeres Melinda***

1989-ben szerzett PhD fokozatot, szociológiai tudományokban. Témavezetői tevékenysége során öt doktoranduszt bíztak a vezetésére. Kutatási területe: kultúraszociológia, ifjúságszociológia.

***Valuch Tibor***

Habilitált (2006), a történettudomány doktora (2009). Fő kutatási területe a XX. századi magyar társadalom- és művelődéstörténet, a mindennapi élet története, a XX. századi magyar nagyüzemi munkásság társadalomtörténete valamint a rendszerváltás óta eltelt évtizedek társadalmi átalakulásának kérdéseivel foglalkozik. Legfontosabb monográfiái: *Rekviem a parasztságért* (1988), *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében* (2000), *A lódentől a miniszoknyáig. A XX. század második felének magyar öltözködéstörténete* (2004), *Hungarian History 1944-1989* (Gyarmati Györggyel közösen 2009).

## **ALUMNUSAINK ÉS DOKTORANDUSZAINK**

## A PROGRAMBAN HABILITÁLTAK

**Kozma Tamás** – kandidátusi (1973), tudományok doktora (1986), habilitáció (1994)

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (2011): Az iskola térben, időben. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

KOZMA TAMÁS (1985): Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

KOZMA TAMÁS (1976): Hátrányos helyzet: egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Budapest: Tankönyvkiadó.

**Hegedűs T. András** – kandidátusi (1979), habilitáció (1997)

HEGEDŰS T. ANDRÁS (1997): Pszichológia: fejlődés, nevelés, szocializáció, pedagógusok. Budapest: Aula.

HEGEDŰS T. ANDRÁS - FORRAY R. KATALIN (1998): Cigány gyermekek szocializációja: család és iskola. Budapest: Aula.

FORRAY R. KATALIN - HEGEDŰS T. ANDRÁS (1990): A cigány etnikum újjászületőben: tanulmány a családról és az iskoláról. Budapest: Akadémiai Kiadó.

**S. Nagy Katalin** – kandidátusi (1983), tudományok doktora (1996), habilitáció (1997)

S. NAGY KATALIN (1994): Farkas István nagymonográfia. Budapest: Artis Kiadó.

S. NAGY KATALIN (2007): Művész-műbefogadó. Képzőművészet és szociológia. Budapest: Gondolat Kiadó.

S. NAGY KATALIN (2009): Más-kor. Festők, képek, kiállítások. Gondolat Budapest: Kiadó.

**Szabó László Tamás** – kandidátusi (1988), habilitáció (1997), tudományok doktora (2002)

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2009): Werte in der Schule. In: Martin J, Thomas K, Robert Sch eds. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien: LIT Verlag, 35-45.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2009): A tanár visszanéz. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 188.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2008): Quality: The case of teachers and teacher education. Oradea: Annals Of University Of Oradea, 125-139.

**Forray R. Katalin** – kandidátusi-1984, habilitáció (1998), tudományok doktora (2002)

FORRAY R. KATALIN (2007): The situation of the Roma/Gypsy community in Central and Eastern Europe. In: Abreu L — Sándor J eds. Monitoring Health Status of Vulnerable Groups in Europe: Past and Present. Pécs: Compostela Group of Universities - Phoenix TN, 111-127.

FORRAY R. KATALIN (2006): Romakinder in den Schulen Ungarns, In: J Chakma eds. Roma im Neuen Europa: Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung. Berlin: Interkulturelles Dialogforum, 28-39.

FORRAY R. KATALIN — KOZMA TAMÁS (2011): Az iskola térben, időben. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 289.

**Kádárné Fülöp Judit** – kandidátusi (1986), habilitáció (1998)

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1985): Olvasás és kommunikáció: egy szövegmegértés-vizsgálat tanulságai. Budapest: OPI.

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1990): Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Budapest: Akadémiai Kiadó.

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (2003): Az OECD oktatási indikátor programja. In Imre Anna ed. Jelzések az oktatásról: oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

**Csirikné dr. Czachesz Erzsébet** – kandidátusi (1988), habilitáció (1999) tudományok doktora (2005)

CSIRIKNÉ CZACHESZ ERZSÉBET (2002): 10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára. Budapest: BIP

CSIRIKNÉ CZACHESZ ERZSÉBET (2007)É A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. Iskolakultúra (17) 8-10, 3-11.

CSIRIKNÉ CZACHESZ ERZSÉBET - RADÓ PÉTER (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor - Lannert Judit eds. Jelentés a közoktatásról 2003. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 349-376.

**Brezsnyánszky László** – PhD fokozat (1994), habilitáció (2000)

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2000): A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei. Debrecen: Acta Paedagogica Debrecina 99. kötet, 226.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2006): A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről. Budapest: Gondolat.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2007): A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat. Budapest: Gondolat.

**Nagy Péter Tibor** – kandidátusi (1991, 1995), habilitáció (2000), tudományok doktora (2005)

NAGY PÉTER TIBOR (2010): Education and religiosity in Budapest at the Millenium. Social compass. International review of sociology of religion 1. (57.) 60-82.

NAGY PÉTER TIBOR (2009): Religious education and childhood in Hungary (1949-1960). In: J Hopfner — Németh A — Szabolcs Éva eds. Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Frankfurt am Main; New York; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien: Peter Lang Verlag, 33-46. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; Band 5.)

NAGY PÉTER TIBOR: The problem of the Confessional Recruitment of the Students at the Faculties of the Humanities and Science of the Transylvanian University. Historical Social Research 33: (2) 127-153.

**Németh András** – kandidátusi (1989), habilitáció (2000), tudományok doktora (2004)

NÉMETH ANDRÁS (2008): Pädagogische und gesellschaftliche Reformströmungen und ihre Rezeption im Fachwissen der ungarischen Volksschullehrer nach 1900. In: Hopfner J — Németh A eds. Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie: Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen.

- Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 59-78. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 2.)
- NÉMETH ANDRÁS (2007): Die Philanthropismus- und Rochowrezeption in Ungarn. In: Schmitt H — Horlacher R — Tröhler D. eds. Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich. Bern: Verlag P. Haupt, 198-217.
- NÉMETH ANDRÁS (2006): A chapter in the history of an ambivalent relationship. In: Hofstetter R— Schneuwly B eds. Passion, Fusion, Tension. Bern: Peter Lang Verlag, 169-190. (Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education; 134.).
- Pukánszky Béla** – kandidátusi (1989), habilitáció (2000), tudományok doktora (2004)
- PUKÁNSZKY BÉLA (2001): A gyermekkor története. Budapest: Műszaki Kiadó.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Pécs: Iskolakultúra könyvek 28.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2006): A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből. Budapest: Gondolat.
- Kiss Endre** – kandidátusi (1977), tudományok doktora (1997), habilitáció (2001)
- KISS ENDRE (1986): Der Tod der k.u.k. Weltordnung in Wien. Wien-Graz-Köln. 1-270.
- KISS ENDRE (2002): Monetarista globalizáció és magyar rendszerváltás. Társadalomfilozófiai tanulmányok. Budapest 1-410.
- KISS ENDRE (2005): Friedrich Nietzsche evilági filozófiája. Életreform és kritizmus között. Budapest: Gondolat 1-436.
- Pethő László** – kandidátusi (1992), habilitáció (2001)
- PETHŐ LÁSZLÓ 2004. A komfortérzet megtartása - az időskorúak tanulásának problémái és megoldási lehetőségei. In: A szociális életképesség megalapozása az iskolában - Professzorok az Európai Magyarorszáért - PEM tanulmányok IX., 255-265.
- PETHŐ LÁSZLÓ (2002) Racionalizáció és társadalmasítás – felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok. Jászberény: Tanítóképző Főiskola.
- PETHŐ LÁSZLÓ (2004) The Possibility of the Formation of Non-Profit Adult Education in Hungary: considering the development before and after the political change. Journal of Adult and Continuing Education (6) 179-194.
- Meleg Csilla** – kandidátusi (1987), habilitáció (2002), tudományok doktora (2008)
- MELEG CSILLA ES ASZMANN ANNA (1995): Youth at Risk of the Period of Transformation. New York: Waxmann Munster, 312-318.
- MELEG CSILLA (2006): Az iskola időarcai. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- MELEG CSILLA (2001): Egészség. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Nagy Mária** – kandidátusi (1994), habilitáció (2003)
- NAGY MÁRIA (1998): Teacher Training in Central Europe, European Journal of Education (33), 393-406.
- NAGY MÁRIA (2008): Tanári kompetenciák - nemzetközi összehasonlítás. Pedagógusképzés (3) 21-41.
- NAGY MÁRIA (2006): Magyar tanító 1911-ben. Iskolakultúra (2) 33-48.



**Koltai Dénes** – kandidátusi (1986), habilitáció (2003)

KOLTAI DÉNES (2002): Theoretical, economic and regional issues of adult education. Hungarian developments in an international perspective. Bonn: IIZ/DVV.

KOLTAI DÉNES (2005): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről.: Országos regionális elemzés.: Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. (Felnőttképzési kutatási füzetek 21.)

KOLTAI DÉNES (2005): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről: Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. (Felnőttképzési kutatási füzetek 20.)

KOLTAI DÉNES (2008): A felnőttoktatás mint a hátrányokat kiegyenlítő társadalmi és oktatási mozgalom. In: Benedek András (szerk.) Tanulás életen át {TÉT} Magyarországon Budapest: Tempus Közalapítvány, 179-199.

**Vidákovich Tibor** – kandidátusi (1991), habilitáció (2003)

VIDÁKOVICH TIBOR (2009): A következtetés fejlődésének segítése. In: Nagy J — Nyitrai Á — Vidákovich T eds. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlesztése mesékkel 4-8 éves életkorban: Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged: Mozaik Kiadó. 91-118.

VIDÁKOVICH TIBOR (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom E ed. Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság: összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Szeged: Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 121-137. (Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve; 44.)

VIDÁKOVICH TIBOR (2007): Az elemi következtető képesség korrekt feltárása (szóbeli tapasztalati szint). In: Nagy J ed. Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó, 224-232.

**Forrai Judit** – kandidátusi (1997), habilitáció (2004)

FORRAI JUDIT (2009): Szex, erőszak, prostitúció. Különböző csoportok szexuális veszélyeztetettsége az ezredfordulón, Magyarországon. Budapest: Semmelweis Kiadó.

FORRAI JUDIT (2005): Fejezetek a fogorvoslás és eszközeinek történetéből. A fogászat kultúrtörténetéből. Budapest. Dentál Press.

FORRAI JUDIT (1999): Memoirs of the beginnings of conductive pedagogy and András Pető. Budapest: Új Aranyhíd, Foundation of Conductive Education Birmingham.

**Trencsényi László** – kandidátusi (1984), habilitáció (2004)

TRENCSENYI LÁSZLÓ (2000): Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer. Budapest: OKKER

TRENCSENYI LÁSZLÓ (2002): Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok. Budapest: OKKER

TRENCSENYI LÁSZLÓ (2011): A maratoni sereg. Budapest: Önkönet

**Kéri Katalin** – PhD fokozat (1998), habilitáció (2005)

KÉRI KATALIN (2008): Los comienzos de la educación especial o pedagogía curativa en Hungría en el siglo XIX. In: El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Coord.: M Reyes Berruezo Albéniz — S Conejero López I. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 271-282

KÉRI KATALIN (2008): Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon (1867-1914). Pro Panonnia: Pécs.

KÉRI KATALIN (2009): Thérèse Brunsvick. In: Femmes pédagogues. t. I. – De l'Antiquité au XIXe siècle. 281-309., Paris, 281-309.

**V. Gönczi Ibolya** – PhD fokozat (2000), habilitáció (2006)

VERESSNÉ GÖNCZI IBOLYA (2001): "...mint brosstű a mélykék lilán.." A relaxáció szerepe párkapcsolati dilemmák feloldásában. Magyar Pszichológiai Szemle (3), 349-355.

VERESSNÉ GÖNCZI IBOLYA (2002): Elhanyagolt gyerekek. Debrecen: Kossuth L. Egyetemi Kiadó.

VERESSNÉ GÖNCZI IBOLYA (2003): A gyermekvédelem pedagógiája. Debrecen: Kossuth L. Egyetemi Kiadó.

**Pusztai Gabriella** - PhD fokozat (2002), habilitáció (2007)

PUSZTAI GABRIELLA (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó (Oktatás és Társadalom 3.)

PUSZTAI GABRIELLA (2008): Les bienfaits pédagogiques de la religiosité parmi les élèves hongrois de trois pays. Social Compass 55: (4), 497-516.

PUSZTAI GABRIELLA (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse, European Education 40: (2), 85-103.

**Komenczi Bertalan** - PhD fokozat (2003), habilitáció (2008)

KOMENCZI BERTALAN (1997): On-line. Az információs társadalom és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle (7-8), 74-96.

KOMENCZI BERTALAN (2009): Információ, ember és társadalom. Eger: EKF-Líceum Kiadó.

KOMENCZI BERTALAN: Elektronikus tanulási környezetek. In: ed. Pléh Csaba Kognitív szeminárium sorozat. Budapest: Gondolat.

**Szabó Ildikó Erzsébet** – kandidátusi (1988), habilitáció (2008), tudományok doktora (2009)

SZABÓ ILDIKÓ (1989): Political Socialization in Hungary. The duality of Institutional and Non-Institutional Processes. Frankfurt am Main: Peter Lang.

SZABÓ ILDIKÓ (2000): A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

SZABÓ ILDIKÓ (2009): Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867-2006. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

**Bolvári-Takács Gábor** – PhD fokozat (1998), habilitáció (2009)

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR (1998): Filmművészet és kultúrpolitika a művészeti díjak tükrében 1948-1989. Budapest: Planétás.

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR (2008): Műzsák a ködben. Tanulmányok a művészet és a hatalom viszonyáról a 20. században. Budapest: Eredeti.

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR (2009): Én, Maja Pliszeckaja. Budapest: Planétás – Magyar Táncművészeti Főiskola.

**Fényes Zsuzsanna Hajnalka** – PhD fokozat (2001), habilitáció (2010)

FÉNYES HAJNALKA (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen.

FÉNYES, HAJNALKA (2010): School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary. Review of Sociology 6 (1), 51-77.

FÉNYES, HAJNALKA (2008): Contextual Effects on Student Efficiency at Secondary School Students. Review of Sociology 14 (4), 33-62.

**Szűjártó Imre** – PhD fokozat (2002), habilitáció (2010)

SZÚJÁRTÓ IMRE (2008): A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana. Debrecen: Pedellus.

SZÚJÁRTÓ IMRE (2009): Moszkva, Varsó, Maribor. Válogatott tanulmányok. Eger: Líceum.

SZÚJÁRTÓ IMRE (2009): Irányzatok, alkotók, művek a kelet-közép-európai országok filmjében. A lengyel film

**Ugrai János** – PhD fokozat (2005), habilitáció (2010)

UGRAI JÁNOS (2007): Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése, 1793-1830. A múlt ösvényén 10. Budapest: L' Harmattan Kiadó.

UGRAI JÁNOS (2007): Professzorok a „pataki reformkorban”. A sárospataki kollégium és négy professzora a XIX. század első harmadában. Budapest: Új Helikon.

UGRAI JÁNOS (2010): A pallérozatlanság ellenében. Iskolázás a falvakban a polgárosodás hajnalán (Oktatás és társadalom 6). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

**Buda Mariann** – Phd fokozat (1998), habilitáció (2010)

BUDA MARIANN (1997): A tanár mint harmadfajú Maxwell-démon. Educatio (4), 657-669.

BUDA MARIANN (1997): A nevelési rendszerek elemzésének szükségességéről. Új Pedagógiai Szemle (11), 23-31.

BUDA MARIANN – KALIVODA KATALIN: A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén. Iskolakultúra (11) 6-7, 81-88.

## A PROGRAMBAN DOKTORÁLTAK

### **Antalóczy Tímea**

2001, témavezető: Dr. Szekeres Melinda

Disszertáció címe: Sorozatok - Szappanoperák - Értékek

*Legfontosabb publikációk:*

ANTALÓCZY TÍMEA (2006): Szomszédok közt. Szappanoperák az ezredforduló Magyarországnán (Antenna Könyvek). Budapest: PrintX Budavár.

ANTALÓCZY TÍMEA - KÁLMÁN ZSUZSA (2005): Műfaj történet. In: Bajomi-Lázár Péter ed. Magyar médiatörténet a késő Kádár-kortól az ezredfordulóig. Budapest: Akadémia Kiadó, 81-116 p.

ANTALÓCZY TÍMEA - FÜSTÖS LÁSZLÓ - HANKISS ELEMÉR (2010): Magyarország kulturális térképe. In: Antalóczy Tímea — Füstös László — Hankiss Elemér eds. Mire jó a kultúra? (Jelentés a magyar kultúráról könyvsorozat 2). Budapest: Magna Produkció, 14-52.

### **Barabási Tünde**

2006, témavezető: Dr. Balogh László

Disszertáció címe: Az elmélet és a gyakorlat integrációja a magyarországi és a romániai magyar tanítóképzési rendszerben

*Legfontosabb publikációk:*

BARABÁSI TÜNDE (2008): A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana.

BARABÁSI TÜNDE (2010): A projekt módszer elmélete és értelmezési/ alkalmazási változatai az óvodában és kisiskolai fejlesztésben. Erdélyi Pszichológiai Szemle (1), 129-156.

BARABÁSI TÜNDE (2010): Kinderprojekte als Rahmen für eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Luft und Wasser. In: Natur und Technik in frühe Bildungsprozessen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107-120.

### **Benkő Brigitta**

2007, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: A szociálpedagógia szakos hallgatók a felsőoktatásban és a munkaerő-piacon

*Legfontosabb publikációk:*

BENKŐ BRIGITTA (2006): Az expanzió és következményei a szociálpedagógus-képzésben. Társadalomkutatás 24 (4), 515-532.

BENKŐ BRIGITTA (2000): Az induktív gondolkodás vizsgálata. Iskolakultúra (4) 9, 71-77.

### **Bényei Judit**

2001, témavezető: Dr. Rubovszky Kálmán

Disszertáció címe: Az Alkonyzónától a Simpson családig televíziós befogadás-vizsgálat a médiaoktatás nézőpontjából

*Legfontosabb publikációk:*

- BÉNYEI JUDIT (2005): Tanuljunk írni a Pokémonokkal – avagy mit kezdjünk a tömegkultúrával az óvodában. In: *Educatio* (4), 905-914.
- BÉNYEI J. – WENSZKY N. (2006): A britek szerint a világ – a *British Journal of Sociology of Education. Educatio* (1).
- BÉNYEI JUDIT (2001): Az Alkonyzónától a Simpson családig. Televíziós befogadás vizsgálata a médiaoktatás szempontjából. *MédiakutatóbNyár*, 79-92.

### **Bocsi Veronika**

2009, témavezető: Prof. Dr. Szabó Ildikó

Disszertáció címe: Az idő a campusokon. Felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók időszociológiai vizsgálata

*Legfontosabb publikációk:*

BOCSI VERONIKA (2009): Az időszociológia pedagógiai vonatkozásairól. Új pedagógiai szemle (59) 4., 66-80.

BOCSI VERONIKA (2007): Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata hallgatói populáció esetében. *Educatio* (16) 4., 675-687.

### **Bodnárné Kiss Katalin**

2002, témavezető: Prof. Dr. Forray R. Katalin

*Legfontosabb publikációk:*

Disszertáció címe: Serdülő korú cigány tanulók énképe és modellkövetési sajátosságai

BODNÁRNÉ KISS KATALIN (1998): Etnicitás. A társadalomtudományi vizsgálatok új dimenziója. *Iskolakultúra* (8), 80-85.

BODNÁRNÉ KISS KATALIN (1999): 7-8. osztályos cigány tanulók identitás-szerveződésének és énkép alakulásának sajátosságai. *Educatio* (8) 2, 393-397.

BODNÁRNÉ KISS KATALIN (2009): Az iskolai szegregáció hatása a cigány tanulók identitásalakulására. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

### **Bolvári-Takács Gábor**

1998, témavezető: Dr. Éles Csaba

Disszertáció címe: Filmművészet és kultúrpolitika a művészeti díjak tükrében  
A publikációkat lásd a habilitáltaknál.

### **Buda András**

2001, témavezető: Dr. Varga Lajos

Disszertáció címe: Mérnöktanárok (pályaválasztás, pályakezdés)

*Legfontosabb publikációk:*

BUDA ANDRÁS (2010): Attitudes of Teachers Concerning the Use of Ict Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy* (1) 2, 131-150.  
<http://www.jsrp.ro/issues/volume-1-issue-2-december-2010-1>

BUDA ANDRÁS (2010): A személyiségvonásoktól a kompetenciákig. In: Fenyő I - Rébay M eds. *Felszántatlan területeken*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 308-320.

BUDA ANDRÁS (ET AL. 2005).: *Iskolák belső világa: Légkör - közérzet – tanulás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.

**Buda Mariann**

1998, témavezető: Prof. Dr. Zrinszky László

Disszertáció címe: Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat

Publikációkat lásd a habilitáltaknál

**Chrappán Magdolna**

2000, témavezető: Dr. Vaskó László

Disszertáció címe: A tantárgyi integráció alapkérdései

*Legfontosabb publikációk:*

CHRAPPÁN MAGDOLNA (2008): Csomagolunk, és... maradunk. Iskolakultúra (12), 144-155.

Chrappán Magdolna (2007): Kompetenciák a közoktatásban. In: Társadalomtudományi tanulmányok. Hajdúböszörmény: DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, 7-28.

CHRAPPÁN MAGDOLNA (2007): Felkészítés a kompetenciaalapú oktatásra a pedagógusképzésben. In: Esély kompetencia értékelés. IX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Debrecen: Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda, 169-185.

CHRAPPÁN MAGDOLNA — CSORBA F. LÁSZLÓ (2009): A természettudomány mint komplex vizsgatárgy. In: Új érettségi Magyarországon. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 241-257

**Deme Tamás**

2002, témavezető: Dr. Komlósi Sándor

Disszertáció címe: Karácsony Sándor pedagógiájának aktualitása

*Legfontosabb publikációk:*

DEME TAMÁS (2008): Ha a világnézet pótlék lesz: Avagy a felnőtté nem váló társadalom. Magyar Szemle (17) 1-2, 71-92.

DEME TAMÁS (2008): World View and Community Versus Societal Deficiency

In: Pusztai Gabriella /szerk./: Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 43-51.

DEME TAMÁS (2010): A liberalizmus határai versus a nevelés szabadsága. Katolikus Pedagógia (1) 1, 277-283.

**Sipos László**

2008, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: Alapítványok az iskolában

*Legfontosabb publikációk:*

SIPOS LÁSZLÓ (2010): The characteristics of childhood delinquency and the difficulties of this type of research. In: Twenty Years of Health Care Education and Social Sciences. Debrecen: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, 126-133.

SIPOS LÁSZLÓ (2011): The protection of environment, the law and the prosecution. In: Sipos László ed. Zöld Könyv. Nyíregyháza: Örökségünk Könyvkiadó, 159-165.

SIPOS LÁSZLÓ (2011): Titkot rejtő műemlékek. Műemlékvédelmi és művészettörténeti tanulmányok 1999-2011. Nyíregyháza: Örökségünk Könyvkiadó.

**Timárné Szabó Júlia**

2002, témavezető: Prof. Dr. Szabó László Tamás

A gyermekjátékok szerepéről alkotott elképzelések és a valóság a 19-20. század fordulóján, Magyarországon

*Legfontosabb publikációk:*

TÉSZABÓ JÚLIA (2008): Die Kinderkunstaustellung 1914 in Budapest und ihre Vorgeschichte in der ungarischen Kunst- und Kulturpresse. In: Hopfner J — Németh A eds. Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 141-167.

TÉSZABÓ JÚLIA (2008): A játék pedagógiai hasznáról zajló viták a Néptanítók Lapjában, szerepük a tanítói professzió kialakulásában. Iskolakultúra 66-75.

TÉSZABÓ JÚLIA (2006): Reform ideas and education at the Gödöllő art colony. In Skiera E — Németh A — Mikonya Gy eds. Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa - Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen. Budapest: Gondolat Kiadó, 343-359.

**Drabancz M. Róbert**

2007, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: Disputák a kulturális igazgatásról az 1920-as évek második felének magyarországi sajtónyilvánosságában

*Legfontosabb publikációk:*

DRABANCZ M. RÓBERT (2009): Oktatás és politika. Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó.

DRABANCZ M. RÓBERT (2005): A magyar kultúrpolitika története 1920-1990. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó.

DRABANCZ M. RÓBERT (2010): Integration or separation. Opinions about the integration of the jewry in the cultural and political elite of the 1920's. In: Journal of Economic and Social Studies. Nyíregyháza: The College of Nyíregyháza, 169- 176.

**Dráviczki Sándor**

1999, témavezető: Dr. Vaskó László

Disszertáció címe: Tanítóképzés Északkelet- Magyarországon 1914-1959 között.

*Legfontosabb publikációk:*

DRÁVICZKI SÁNDOR (2000): Tanítóképzés Északkelet-Magyarországon 1914-1959 között. Nyíregyháza: STUDIUM.

DRÁVICZKI SÁNDOR (2002): A Pedagógus. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

DRÁVICZKI SÁNDOR (2005): Tanítóképzés Szabolcs Megyében. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

**Duló Károly**

2000, témavezető: Dr. Rubovszky Kálmán

Disszertáció címe: Közelítő távolítás

*Legfontosabb publikációk:*

DULÓ KÁROLY (2006): A néző filmje. Budapest: Gondolat.

DULÓ KÁROLY (2007): Közelítő távolítás. Budapest: Gondolat.

DULÓ KÁROLY (2010): Párhuzamok. Budapest: Gondolat.

**Engler Ágnes**

2010, témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Disszertáció címe: Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányi beruházásainak és hozamainak nevelésszociológiai vizsgálata.

*Legfontosabb publikációk:*

Engler Ágnes (2010): A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20. 2010/10. 28-38.

Engler Ágnes (2010): A felsőfokú tanulmányok hatása a munkaerő-piaci reintegrációra. *Educatio*, 19. 2010/2. 305-314.

Engler Ágnes (2007): A felsőfokú tanulmányokat folytató kismamák tanulási attitűdjéről. *Educatio*, 16. 2007/4. 687-695.

**Erdei Gábor**

2008, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi Régióban.

*Legfontosabb publikációk:*

ERDEI GÁBOR (2002): Általános andragógia és intézményrendszer. Szöveggyűjtemény. Debrecen: Lifelong Learning Központ.

ERDEI GÁBOR - TÖZSÉR ZOLTÁN (2010): Az OKJ vizsgarendszerének változásai. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea eds. Régió és oktatás: a Partium esete. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.

ERDEI GÁBOR (2010): Az ismeretforrások és a tanulási módszerek változása a munkahelyi tanulásban. In: Kozma Tamás – Perjés István eds. Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalizmus. Budapest: Aula Kiadó, 247 – 256.

**Farkas Éva**

2007, témavezető: Dr. Juhász Erika

Disszertáció címe: Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából.

*Legfontosabb publikációk:*

FARKAS ÉVA (2011): Lifelong Learning in Hungary – Ironing out social and regional differences. *LLine Lifelong Learning in Europe* (1), 44-51.

FARKAS ÉVA (2010): A felnőttoktatók képzésének európai trendjei. In: Kozma Tamás – Perjés István eds. Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás. Budapest: Aula 268-282.

FARKAS ÉVA (2006): A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában. Pécs: PTE FEEK.

**Fináncz Judit**

2009, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete.

*Legfontosabb publikációk:*



- FINÁNCZ JUDIT (2007): Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei. *Educatio* ősz, 487-496.
- FINÁNCZ JUDIT (2005): A doktori képzésben résztvevők helyzete Magyarországon. *Educatio* 2005/II.
- FINÁNCZ JUDIT (2006): Főiskolai és egyetemi hallgatók továbbtanulási tervei a partiumi térségben. In: Juhász Erika ed. *Régió és oktatás*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 411-422.

### **Goda Éva**

- 2000, témavezető: Dr. Éles Csaba  
Disszertáció címe: Társasági élet és művelődés  
*Legfontosabb publikációk:*  
GODA ÉVA (2001): Társasági élet és művelődés (A Debreceni Casino története 1833 és 1945 között). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- GODA ÉVA — SUPNÉ TARNAY GYÖRGYI (EDS. 2003): A debreceni népművelő-könyvtáros képzés jubileumi évkönyve 1963-2003. Debrecen: KFRTKF.
- GODA ÉVA (2003): A könyvtári szakemberképzés 1976-tól napjainkig, 2003-ig. In: A debreceni népművelő-könyvtáros képzés jubileumi évkönyve 1963-2003. Debrecen: KFRTKF, 37-61.
- GODA ÉVA (2005): Könyvtárostánítók képzése Debrecenben a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán. In: A könyv- és információtudományi képzés helyzete és jövője. Tanulmányok. Budapest: OPKM, 25-37.
- GODA ÉVA (2005): A „könyvtári ismeretek tantárgy-pedagógiája” című tantárgy szükségessége. In: Tantárgypedagógiai kutatások. Baja: Eötvös József Főiskola, 456-459.

### **Györgyi Zoltán**

- 2001, témavezető: Prof. Dr. Polónyi István  
Disszertáció címe: A középfokú szakképzés megújulásának regionális súlypontjai  
*Legfontosabb publikációk:*  
GYÖRGYI ZOLTÁN (2008): Back to school (The KID programme in Hungary). *Vocal* (Sidney) II., 81-86.
- GYÖRGYI ZOLTÁN: Munkaadók és a diplomák – ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio* (3) 2, 256-270.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2006): Fiatal szakmunkások karrierútja. *Iskolakultúra* (12), 43-55.

### **Holik Ildikó Katalin**

- 2007, témavezető: Prof. Dr. Bezsnayánszky László  
Disszertáció címe: A tanárképzés gyakorlati műhelyei: A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata  
*Legfontosabb publikációk:*  
HOLIK ILDIKÓ (2008): The Role of Comparative Education in Hungary. In: C Wolhuter — N Popov — M Manzon — B Leutwyler eds. *Comparative Education at Universities World Wide*. Sofia: Bureau for Educational Services, 81-87.
- HOLIK ILDIKÓ — BREZSNAYÁNSZKY LÁSZLÓ (2009): A neveléstudomány értelmezései és alapkérdései. Nyíregyháza: Bessenyei György Kiadó.

HOLIK ILDIKÓ (2010): Teacher Training in Hungary. In: K G Karras — C C Wolhuter eds. International Handbook of Teacher Education World-wide. Athen: Atrapos Editions, 305-314.

### **Horkai Anita**

2008, témavezető: Dr. Fónai Mihály

Disszertáció címe: Ifjúsági kultúrák Észak-kelet Magyarországon

*Legfontosabb publikációk:*

FÓNAI MIHÁLY – HORKAI ANITA (2003): Is Qualification a Possible Choice? The Condition of the Gypsies in Hungary. In: Ana Coretchi (ed.): Management of Integration in Multicultural Societies, East East Program: Partnership Beyond Borders, Open Society. New York: Soros Foundation, Chisinau: ARC Publishing House, 135-147.

HORKAI ANITA (2004): Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában. In: Gábor K – Jancsák Cs eds. Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben. Szeged: Belvedere Kiadó, 122-139.

HORKAI ANITA (2010): Az ifjúság társadalmi kapcsolatainak narratívái Északkelet-Magyarországon. In: Jancsák Cs ed. Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról. Szeged: Belvedere Meridionale, 150-164.

### **Horváth Zsuzsanna**

1999, témavezető: Dr. Csapó Benő

Disszertáció címe: Az anyanyelvi tudás érvényességének összehasonlító vizsgálata

*Legfontosabb publikációk:*

HORVÁTH ZSUZSANNA (2010): Az Európai Unió környezeti politikája In: Kengyel Ákos ed. Az Európai Unió közös politikái. Budapest: Akadémiai Kiadó, 305-347.

HORVÁTH ZSUZSANNA (2009): Fenntartható termelés, fenntartható fogyasztás az Európai Unió környezeti politikájában. In: Bobvos Pál ed. Ünnepi Tanulmányok Veres József 80. születésnapja tiszteletére. Szeged, 247-268.

HORVÁTH ZSUZSANNA (2009): Az Európai Unió környezeti politikájának irányai az ezredforduló után. Rendészeti Szemle (1), 91-108.

### **Juhász Erika**

2005, témavezető: Dr. Sári Mihály

Disszertáció címe: Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszere az oktatás- és művelődéspolitikai tendenciák tükrében

*Legfontosabb publikációk:*

JUHÁSZ ERIKA (2008): Research of the history of the hungarian adult education. SZÍN - A Magyar Művelődési Intézet lapja (13) 6, 18-21.

JUHÁSZ ERIKA – FORRAY R. KATALIN (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle (58) 3, 62-68.

JUHÁSZ ERIKA (1999): Felmérés Eger város felnőttképzéséről. Educatio (8) 1, 173-181.

### **K. Nagy Emese**

2006, témavezető: Dr. Béres Csaba

Disszertáció címe: Az esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával

*Legfontosabb publikációk:*

- K. NAGY EMESE (2011): Commitment for the Quality. Vodenje (1).  
K. NAGY EMESE: A logikai és táblajáték-foglalkozások szerepe a matematikatanításban. Új Pedagógiai Szemle (57), 88-93.  
K. NAGY EMESE: A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. Új Pedagógiai Szemle (55) 5, 35-46.

**Kálmán Anikó**

1999, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás  
Disszertáció címe: Köztisztviselőképzés PHARE támogatással

*Legfontosabb publikációk:*

- KÁLMÁN ANIKÓ (2009): Az oktatástól az önálló tanuláshoz. Budapest: Tanulás Támogatás Útmutató Füzetek.  
KÁLMÁN ANIKÓ (2010): Contribution to Evidence-based Policy-making on Continuing Engineering Education through Collaboration and Cooperation. In: WCCEE 2010 12th World Conference on Continuing Engineering Education. (CD)  
KÁLMÁN ANIKÓ (2010): EU Compatible Training for Technical Educators in Higher Education. In: WCCI 14th World Council for Education. (CD)  
KÁLMÁN ANIKÓ (2010): Életen át tartó tanulás és öregedés/ Lifelong Learning and Ageing. In: Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés/ Lifelong Learning, Innovation and the Creation of Values, Debrecen: MELLearn Egyesület, 291-300, 301-311.

**Kézi Erzsébet**

2003, témavezető: Dr. Brezsnyszký László  
Disszertáció címe: Pedagógiai modernizációs kísérlet a két világháború között (A sárospataki angol nyelvoktatás)

*Legfontosabb publikációk:*

- KÉZI ERZSÉBET (2004): Egy megvalósult klebelsbergi koncepció. A sárospataki Angol Internátus. Budapest: Eötvös Kiadó.  
KÉZI ERZSÉBET (2005): Kurze Geschichte der deutschsprachigen Laender. Sárospatak: ME.  
KÉZI ERZSÉBET (2008): Der Weg zur selbstaendigen Lehrerausbildung. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Central for Higher Education Research and Development, 247-257.

**Kleisz Teréz**

2006, témavezető: Dr. Rubovszky Kálmán  
Disszertáció címe: A népművelés és a szociális munka szakmásozása angolszász és magyar metszetekben.

*Legfontosabb publikációk:*

- KLEISZ TERÉZ (2010): Review article on Peter Jarvis's Adult Education and Lifelong Learning 4th ed (Routledge, 2010). The International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning November.  
KLEISZ TERÉZ (2010): Shrinking Critical Adult Education. In: Kálmán A ed. Lifelong Learning, Innovation and the Creation of Values. MELLearn Conference

- Proceedings. 6th National and International Lifelong learning Conference. Debrecen: MELLearn-Hungarian Higher Education Lifelong Learning Network, 404-411.
- KLEISZ TERÉZ (2010): Lack of Critical Mass of Makers and Shakers in Hungarian Democracy 14th WCCI World Conference in Education Proceedings, Pécs.
- KLEISZ TERÉZ (2009): Az andragógiai professzió helyzete a „tanuló társadalom” korszakában. In: Zrinszky L ed. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest: Gondolat, 132-147

### **Kocsis Mihály**

- 2003, témavezető: Dr. Balogh László  
Disszertáció címe: A tanárképzés megítélése hallgatók és végzetek körében  
*Legfontosabb publikációk:*  
KOCIS MIHÁLY (1997): Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és továbbképzés megújításához. (Társszerző Zsolnai József). Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.  
KOCIS MIHÁLY (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra-könyvek 18.  
KOCIS MIHÁLY (2011): Jelentés a magyar közoktatásról. (Társszerkesztők: Balázs É. és Vágó I.) Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.

### **Koncz Gábor**

- 2006, témavezető: Dr. Éles Csaba  
Disszertáció címe: A művelődés közgazdasági összefüggései  
*Legfontosabb publikációk:*  
KONCZ GÁBOR (2001) Olvasni jó! Rendezvénytani szempontok az "olvasás éve" megszervezéséhez. Könyv és nevelés (3), 1-48.  
KONCZ GÁBOR (2002) Művelődési otthonok: komplex elemzés, 1945-1985. Szín (7.) 1-2, 1-15.  
KONCZ GÁBOR (2006) Csomóponti közművelődés. Új Ifjúsági Szemle (4) 2, 19-31.

### **Lipcsei Imre**

- 2006, témavezető: Dr. Vaskó László  
Disszertáció címe: A Békés vármegyei oktatásügy története a két világháború közötti időszakban  
*Legfontosabb publikációk:*  
LIPCSEI IMRE (2004): Les effets des changements sociaux sur l'éducation hongroise au XXe siècle. In: Sanfourche J P ed. Reflexions et analyses pédagogiques. Poitiers: I.U.F.M. de l'Académie de Poitiers, 43-55.  
LIPCSEI IMRE (2006): A békés vármegyei oktatásügy története a két világháború közötti időszakban. Szarvas: TSF PFK.  
LIPCSEI IMRE (2010): Herbart pedagógiájának Göttingeni vonatkozásai. In: Gurka D ed. Göttingen dimenziói. Budapest: Gondolat Kiadó, 79-89.

### **Mandel Kinga**

- 2005, témavezető: Prof. Dr. Nagy Péter Tibor  
Disszertáció címe: A román felsőoktatás politika változásai  
*Legfontosabb publikációk:*

- MANDEL KINGA (2006) Modernizálódó tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkoncepcióik. *Regio: kisebbség, politika, társadalom* (17) 1, 44-73.
- MANDEL KINGA (2004): A parlamenti naplók elemzése, mint a felsőoktatás-kutatás egy lehetséges módszere. *Kisebbségkutatás* (13) 3, 467-475.
- MANDEL KINGA (2004): A felsőoktatás akkreditációja Franciaországban. *Magyar tudomány* 49 (110) 1, 81-91.

### **Márkus Edina**

2006, témavezető: Dr. Sári Mihály

Disszertáció címe: Szektorsemlegesség a kultúra területén

*Legfontosabb publikációk:*

- MÁRKUS EDINA (2008): Szektorsemlegesség a kultúra területén – Kulturális célú non-profit szervezetek helyzete kelet-közép-európai városokban In: Kelemen L – Márkus E – Móré M eds. *Társadalomtudományi Tanulmányok II. Hajdúböszörmény: Debreceni Egyetem HPFK, 97-225.*
- MÁRKUS EDINA (2005): Civilek az élethosszig tartó tanuláért. In: Pusztai G Régió és oktatás. *Európai dimenziók. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete, 269-274.*
- MÁRKUS EDINA (2009): Durkói gondolatok az önnevelési, önművelési képesség fejlődéséről, fejlesztéséről. In: Forray R. K – Juhász E eds. *Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen: Debreceni Egyetem, 58-63.*

### **Martinkó József**

1996, témavezető: Dr. Kelemen Elemér

Disszertáció címe: Katonai középiskolák az ezeréves magyar iskola történetében

MARTINKÓ JÓZSEF (2007): Didaktika alulnézetben. In: *Pedagógusképzés* (5), 1-2, 55-57.

MARTINKÓ JÓZSEF (1998): *Cögek és katkósok. Budapest: Petit Real Kiadó.*

MARTINKÓ JÓZSEF (1999): *A Magyar Tehetséggondozó Társaság Története (1989-1999) Budapest: Juventus Kiadó.*

### **Miklósi Márta**

2010, témavezető: Dr. Juhász Erika

Disszertáció címe: Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben.

*Legfontosabb publikációk:*

- MIKLÓSI MÁRTA (2009): Akkreditáció a felnőttképzésben – egy kutatás első eredményei. In: *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 395-399.
- MIKLÓSI MÁRTA (2009): Minőségirányítás a felnőttképzésben. In: *Zempléni Múzsza*, 9. évf., 2. sz. 31-36.
- MIKLÓSI MÁRTA (2009): Kik, miből és miért képeznek az Észak-Alföldön? In: *Felnőttképzés*, 6. évf. 3. szám. 43-46.

### **Nagy Edit**

2007, témavezető: Prof. Dr. Brezsnyánszky László

Disszertáció címe: Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe, a kiegészítő szempontjából

*Legfontosabb publikációk:*

- NAGY EDIT (2008) Az ápolói hivatás pályaképének vizsgálata a kiégés szempontjából. Pedagógiai Műhely (33) 1, 27-34.
- NAGY EDIT (2005): A lelki túlterheltség szociálpszichológiai megközelítése. LEGE ARTIS MEDICINAE (15) 2, 160-163.
- NAGY EDIT (2003): A burnout szindróma vizsgálata diplomás ápoló hallgatóknál. Studia Weisprimiensia 1-2, 163-177.

### **Nagy Krisztina**

2008, témavezető: Dr. habil Pusztai Gabriella

Disszertáció címe: Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaeorientációja a „Partiumban”

*Legfontosabb publikációk:*

- NAGY KRISZTINA (2011): "Bizonytalanok" és "próbálkozóok". A szociális képzések hallgatóinak karaktertípusai és a képzés jelentősége a szakmai szocializációban. Esély társadalom- és szociálpolitikai folyóirat (22) 1, 100-116.
- FEUER MÁRIA - NAGY KRISZTINA (2011): Humán szakosok gyakorlati kézikönyve. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- NAGY KRISZTINA (2008): Die Entwicklung der Jugendarbeit in Ungarn. In: W Seelisch ed. Soziale Ausgrenzung in Europa. Darmstadt: Bogen Verlag, 221-231.

### **Orosz Ildikó**

2001, témavezető: Prof. Dr. Szabó László Tamás

Disszertáció címe: A magyarnyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999)

OROSZ ILDIKÓ - CSERNICKÓ ISTVÁN (1999). The Hungarians in Transcarpathia. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

OROSZ ILDIKÓ (2005): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999). Ungvár: PoliPrint.

OROSZ ILDIKÓ - MOLNÁR ELEONÓRA (2008) Karrierutak vagy parkolópályák? Friss diplomások karrierje, migrációs tendenciája, felnőttképzési igényei Kárpátalján. Educatio (17) 1, 143-158.

### **Péter Lilla**

2007, témavezető: Mojzesné dr. Székely Katalin

Disszertáció címe: Reform és visszhangok: A romániai közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében

*Legfontosabb publikációk:*

- PÉTER LILLA (2007): A romániai magyar pedagógusok véleménye a tantervi decentralizációról. Educatio (16) 3, 508-518.
- PÉTER LILLA-BARABÁSI TÜNDE (2007): Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

### **Pető Ildikó**

2006, témavezető: Dr. Fónai Mihály

Disszertáció címe: Hátrányos helyzetű csoportok a felnőttoktatásban: motivációk, esélyek

*Legfontosabb publikációk:*

- PETŐ ILDIKÓ (2010): Politikus, kórház, iskola, azaz a Treloar, In: Buda A - Kiss E eds. Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata VI. Debrecen: Debreceni Egyetem, 482-490.
- PETŐ ILDIKÓ - ENDRE KATALIN (2008): Az inklúzió és a Warnock Jelentés - 1978 – 2005. Iskolakultúra 5-6, 112-123.
- PETŐ ILDIKÓ-KOVÁCS MAGDOLNA (2005): Kisebbségi tanulók helyzete és tanulmányi eredményeik az angolszász országokban. Új Pedagógiai Szemle, 81-92.

### **Petrás Ede**

2010, témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Disszertáció címe: Kisvárosi felsőoktatási intézmények lokális hatásrendszere az Alföldön  
*Legfontosabb publikációk:*

PETRÁS EDE (2005): *Lokalizáció és lokális identitás a globalizáció korában*. In: Szociológiai Szemle. 2005/4. 85-98.

PETRÁS EDE (2009): *A kisvárosi főiskolák helyi kulturális hatása – teória és realitás*. In Jancsák Cs. (ed): *Fiatalkor a Kárpát-medencében: Mozaikok az ifjúság világáról*. Szeged: Belvedere, 80-93.

PETRÁS EDE (2007): *A kisvárosi főiskolák hallgatóinak társadalmi helyzete és életmódja*. In: Tér és Társadalom, 21 (4): 111-129.

### **Pusztai Gabriella**

2002, témavezető: Dr. Tomka Miklós

Disszertáció címe: Felekezeti középiskolák az ezredforduló Magyarországon.

*Publikációkat lásd a habilitáltaknál*

### **Rébay Magdolna Éva**

2007, témavezető: Dr. Orosz Gábor

Disszertáció címe: A leány-középiskolák jogi szabályozása Magyarországon és nemzetközi kitekintésben

*Legfontosabb publikációk:*

RÉBAY MAGDOLNA (2009): *Leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig*. Budapest: Új Mandátum.

RÉBAY MAGDOLNA (2010): *Az autonómia határai(n). Református kontra állami oktatáspolitikai az 1920-as években*. Iskolakultúra 20 (3), 74–86.

RÉBAY MAGDOLNA (2006): *A „Baár-Madas Református Leánynevelőintézet” története (1907–1952)*. In: Kósa László eds. *Reformátusok Budapesten. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról*, II. kötet. Budapest: Argumentum Kiadó – ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszék, 841–871.

### **Sallai Éva**

2002, témavezető: Dr. Papp János

Disszertáció címe: A szakmai személyiség szerepe a pedagógus mesterségben, és a pedagógusképzés lehetőségei kialakulásának segítségével

*Legfontosabb publikációk:*

SALLAI ÉVA (ED. 2008): *Kapcsolaterősítő élmények az iskolában*. Budapest: Educatio Kiadó.

SALLAI ÉVA (ED. 2008): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Budapest: Educatio Kiadó.

SALLAI ÉVA (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. Új Pedagógiai Szemle 6-7, 116-123.

### **Sári Mihály**

1997, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: Város és művelődése (A lokális művelődéspolitikai döntések művelődéstörténeti és művelődésszociológiai háttere egy alföldi középvárosban és a helyi cselekvés)

*Legfontosabb publikációk:*

SÁRI MIHÁLY (1995): A kultúráközvetítők szerepének és a közművelődés intézményrendszer funkcióinak változásai (ed. Mezei István). Miskolc: MTA RKK, 87-115.

SÁRI MIHÁLY (2006): A képző intézményrendszer változásai. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 157-186.

SÁRI MIHÁLY (2004): University –based Training for Adult Educators in Hungary. In: H Hinzen — E Brzybylska — B eds. Warsaw Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education: A Focus on Central Eastern and South Europe. IIZ/Dvv., 157-168.p.

### **Simándi Szilvia**

2010, témavezető: Dr. Juhász Erika

Disszertáció címe: Turizmus és tanulás. Egy vidéki város középiskolásainak turisztikai magatartása.

*Legfontosabb publikációk:*

SIMÁNDI SZILVIA (2007): Középiskolások a turizmusban. In: Mankovits Tamás – Molnár Sándor Károly – Németh Sarolta (szerk.): Tavaszi szél. Budapest. Doktoranduszok Országos Szövetsége. 135-140.

SIMÁNDI SZILVIA – JUHÁSZ ERIKA (2008): Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. In: Educatio, 17. évf. 2. sz. 301-307.

SIMÁNDI SZILVIA (2007): Rousseau vagy az utazásról és a turizmus. In: Iskolakultúra, 17. évf. 8-10. sz. 23-31.

### **Szabó Irma**

2006, témavezető: Prof. Dr. Durkó Mátyás

Disszertáció címe: Utópiák és valóság: az elmélet és a gyakorlat ellentmondásai az általános művelődési központok fejlődésében

*Legfontosabb publikációk:*

SZABÓ IRMA (2000): ÁMK-k az ezredfordulón. Pedagógusok Lapja, 8–9.

SZABÓ IRMA (2001): „Húszak” A 70-es évek kísérleti általános művelődési központjai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. In: Pethő L — Mayer J eds. Andragógia az ezredforduló világában. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 140–165.

SZABÓ IRMA (2002): A „húszak”. Iskolakultúra (12) 2, 80–95.

### **Szijártó Imre**



2000, témavezető: Prof. Dr. Szabó László Tamás

Disszertáció címe: A filmvetítéstől a média ismeretig. A Mozgóképoktatás Magyarországon 1960-2000

*Publikációkat lásd a habilitáltaknál*

**Szilágyiné dr. Szemkeő Judit**

2008, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Disszertáció címe: Életvilágok és a nevelés (kísérlet az intézményes nevelés modellezésére)

*Legfontosabb publikációk:*

SZILÁGYINÉ DR. SZEMKEŐ JUDIT (2010): Kapcsolatok. *Educatio* (2), 264-273.

SZILÁGYINÉ DR. SZEMKEŐ JUDIT – NYILAS ILDIKÓ (2010): Kisebbségi felsőoktatás a Moldáv Köztársaság területén. In: Juhász Erika ed. Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.

SZILÁGYINÉ DR. SZEMKEŐ JUDIT – VARGA ILONA – SZABÓ ISTVÁN (2007): „A fiatalok mindenre fogékonyak, csak kezdeményezni kell...” Ifjúsági helyzetkép Hajdúnánáson 2005-2006. In: Új Ifjúsági Szemle (1), 112-123.

**T. Kiss Tamás**

2000, témavezető: Dr. Vitányi Iván.

Disszertáció címe: A kulturális intézmények állami rendszere Magyarországon az 1920-as években (Gróf Klebelsberg Kunó kultúrárt szervező tevékenysége)

*Legfontosabb publikációk:*

T. KISS TAMÁS (ED. 1998): Klebelsberg Kuno. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

T. KISS TAMÁS (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete - Új Mandátum Könyvkiadó.

T. KISS TAMÁS (2007): TETT(HELY)EK. Egyetemisták valóságfeltáró táborai Magyarországon a 20. században. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

**Torkos Katalin**

2006, témavezető: Dr. Béres Csaba

Disszertáció címe: Két kultúra határán - cigány diplomások életút vizsgálata az ezredfordulón Magyarországon.

*Legfontosabb publikációk:*

TORKOS KATALIN (2005): Iskolai lemorzsolódás az OECD és az Európai Unióországaiban. In: Venter Gy ed. Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, 11-37.

TORKOS KATALIN (2002): Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanuláshoz való viszonya Kelet-Magyarországon. *Educatio* (11) 1, 147-153.

TORKOS KATALIN — KOZMA TAMÁS — PUSZTAI GABRIELLA (2004): Roma Childhood In Eastern Europe. In: C C Yeakey – T A Read - J W Richardson eds. *Suffer the Little Children: National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy*. Oxford, England: Elsevier Inc.

**Ugrai János**

2005, témavezető: Dr. Siró Béla, Prof. Dr. Barta János

Disszertáció címe: Önállóság és kiszolgáltatottság  
*Publikációkat lásd a habilitáltaknál*

**Veressné Gönczi Ibolya**

2000, témavezető: Dr. B. Aczél Anna

Disszertáció címe: Tendenciák a hazai gyermekvédelemben

*Publikációkat lásd a habilitáltaknál*

**Vidra Anikó**

2006, témavezető: Dr. Kiss Gabriella

Disszertáció címe: A bevásárlóközpontok szerepe a budapesti fiatalok szabadidő-felhasználásában

*Legfontosabb publikációk:*

VIDRA ANIKÓ (2004): Környezeti vizsgálatok a bevásárlóközpontokban. Kultúra és közös-ség (8) 2, 31-35.

VIDRA ANIKÓ - ILLÉS PÉTER (2002): Az egyetem szerepe a regionális fejlesztésben. Educatio (11) 4, 613-616.

VIDRA ANIKÓ (2004): Fiatalok térhasználata. In: Gábor K ed. Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben. Szeged: Belvedere Meridionale, 140–149.

**Virág Irén**

2008, témavezető neve: Prof. Dr. Brezsnýánszky László

Disszertáció címe: Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790-1848)

*Legfontosabb publikációk:*

VIRÁG IRÉN (2010): A magánnevelés és köznevelés dilemmája a reformkori sajtóban. In: Fenyő Imre - Rébay Magdolna eds. Felszántatlan területeken. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó.

VIRÁG IRÉN - BREZSNÝÁNSZKY LÁSZLÓ (2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. Educatio 3, Pedagógusképzés, 415-430. Újraközölve: In: Brezsnýánszky L (ed. 2006): A maga vájta meder. Budapest: Gondolat Kiadó, 141-158.

## FOKOZATSZERZÉSI ELJÁRÁSBA LÉPTEK

**Herczegh Judit**, témavezető: Dr. Buda András

*Legfontosabb publikációk:*

HERCZEGH JUDIT (2008): The Internet as an Interface for Research from the Viewpoint of Social Capital. In Pusztai G ed. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe (Régió és oktatás VI. kötet). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 347-355.

HERCZEGH JUDIT (2007): Háló-társ - Kommunikáció és kapcsolati háló az interneten. Educatio nyár, 331-341.

HERCZEGH JUDIT (2006): Az iskolai életvilág. A diákok általános jellemzői az Észak-kelet Tiszántúli Régióban az OTKA kutatása alapján. Új Pedagógiai Szemle július-augusztus, 124-135.

**Jankó Krisztina**, témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás – Prof. Dr. Forray R. Katalin

*Legfontosabb publikációk:*

JANKÓ KRISZTINA (2010): Kleinschulen in der Flut der Bildungspolitik. Theorie und Praxis von Pädagogik 2 (1), 25-38.

JANKÓ KRISZTINA (2007): A tudás oktatásföldrajzi vonatkozása. Új Pedagógiai Szemle (57) 2, 3-14.

JANKÓ KRISZTINA (2004): A sásdi kistérség Európa küszöbén. Educatio (12) 4, 676-682.

**Molnár Balázs**, témavezető: Dr. Chrappán Magdolna

*Legfontosabb publikációk:*

MOLNÁR BALÁZS (2005): Népesedési fékek rejtett tanterve. In: Czirják J et al. eds. Az erkölcs szépsége. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, 469-480.

KONYÁRINÉ LOÓS ANDREA – MOLNÁR BALÁZS (2008): Líra és én – irodalom a hallgatók szemével. Új Pedagógiai Szemle (5), 110-116.

MOLNÁR BALÁZS (2010): A virtuális identitás szerepe az egész életen át tartó tanulás folyamatában. In: Ollé János ed. II. Oktatás-Informatikai Konferencia – tanulmánykötet.

Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 150-154.

**Nagy Éva**, témavezető: Dr. Fónai Mihály

*Legfontosabb publikációk:*

NAGY ÉVA -VINGENDER ISTVÁN (2010): Diversity – Boundaries and Identification in the Context of Cultural Diversity. In Onorati, M. G. – Bernardz, F. (ed.): Building Intercultural competences. A Handbook for Professionals in Education, Social Work and Health Care. Acco Leuven /Den Haag, 69-79.

NAGY ÉVA (2009): Az etnikai kötődés narratívái a nemzetiségi oktatásban. In Bajusz B. – Bicsák Zs. Fekete I.-Jancsák Cs. – Tornyi Zs. (szerk.): Professori Salutem – Tanulmá-

nyok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére. Doktoranduszok Kis Árpád Közhazsnú Egyesülete, Debrecen, 49-63.

NAGY ÉVA (2003): "Aki mer, ....?" A vállalkozói kedv vitalitásának alakulása a szociális földprogram kedvezményezettjeinek körében. In Szoboszlai Zsolt (szerk.): Cigányok a szociális földprogramban. Gondolat Kiadó, Bp., 115-143.

**Szolár Éva**, témavezető: Dr. Murányi István

*Legfontosabb publikációk:*

SZOLÁR ÉVA (2010): New Opportunities, Old Challenges: The Romanian Denominational Higher Education in the Bologna Process. Christian Higher Education (9) 1, 124-150.

SZOLÁR ÉVA (2010): The Implementation of Two-Cycle Degree Structure in Hungary. The New Educational Review (22) 3-4, 93-100.

SZOLÁR ÉVA (2011): The Bologna Process: the Reform of the European Higher Education Systems. Romanian Journal Of European Affairs (11) 1, 81-99.

**Tamusné Molnár Viktória**, témavezető: Dr. Éles Csaba

*Legfontosabb publikációk:*

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA (2010): A debreceni rézmetsző diákok önképzőköre. In: Tamus István ed. GADE (Grafikusművészek Ajtosi Dürer Egyesülete). Debrecen.

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA (2010): Esztétikai nevelés a debreceni iskola első korszakában (1914-1950). Óte Tükörkép, 159-168.

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA (2009): Művészet és nevelés Mitrovics Gyula pedagógiai életművében. Tanulmányok. Debrecen: KFR TKF, 20-29.

**Vincze Tamás**, témavezető: Dr. Brezsnýánszky László

*Legfontosabb publikációk:*

VINCZE TAMÁS – UGRAI JÁNOS (2005): Szelényi Ödön. Budapest: OPKM.

VINCZE TAMÁS (2001): „Pädagogische Schulen” an der Debrecener Universität vor 1950. In: K-P Horn – A Németh – B Pukánszky – H-E Tenorth eds. Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Budapest: Osiris, 376-385.

BREZSNÝÁNSZKY LÁSZLÓ – VINCZE TAMÁS (2006): Folytonosság és megszakítottság a Debreceni Egyetem neveléstudományi iskoláinak tudósképző tevékenységében. In: Kelemen E – Falus I eds. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 177-192.

## ABSZOLUTÓRIUMOT NYERTEK

### **Ábrahám Katalin**

Témavezető: Dr. Csoba Judit

Kutatási téma: Munkavállalási és munkakeresési hajlandóság az alacsony foglalkoztatási szegmensekben

*Publikációk:*

ÁBRAHÁM KATALIN - DR. BARABÁSI TÜNDE: Modern Üzleti Tudományok Főiskolája Székeludvarhelyi Kihelyezett Tagozat. In: Kozma T - Pataki Gy eds. Helyi kezdeményezés és a Bologna-folyamat, megjelenés alatt.

ÁBRAHÁM KATALIN – TÖZSÉR ZOLTÁN (2010): Graduating Students' Participation in Adult Education with Special Regard to their Relation to the Labour Market. In Practice and Theory in Systems of Education (2), 177-184.

ÁBRAHÁM KATALIN ET AL. (2007): Pályaorientációs és munkatapasztalat-szerző gyakorlat In Csoba J — Nagy Z É eds. Módszertani kézikönyv. Debrecen: Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.

### **Bacskai Katinka**

Témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Kutatási téma: Tanárok nevelési értékei a közoktatás különböző szektoraiban

*Publikációk:*

BACSKAI KATINKA (2009): Teachers of Reformed Schools in Hungary. Practice And Theory In System Of Education (4) 1, 15-22.

BACSKAI KATINKA (2008): Református iskolák tanárai. Magyar Pedagogia (108) 4, 359-378.

BACSKAI KATINKA (2007): Survey of School Climate in Eight Grammar Schools in Debrecen. In: E Révay – M Tomka eds. Church and Religious Life in Post-Communist Societies. Budapest-Piliscsaba: Pázmány Társadalomtudomány 7.

BACSKAI KATINKA (2008): Értékek és normák megjelenése a debreceni gimnáziumokban. In: S. Nagy K – Orbán A eds. Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben. Budapest: Gondolat, 125-132.

### **Bajusz Bernadett**

Témavezető: Dr. Orosz Gábor

Kutatási téma: A debreceni egyetemen folyó pedagógusképzés rendje és változásai 1924-1984 között

*Publikációk:*

BAJUSZ BERNADETT (2006): Kelemen László munkásság és a hatos számú kutatási főirány. In: Brezsnýánszky L ed. A 'debreceni iskola' Neveléstudomány – Történeti vázlata. Gondolat Kiadó, 327-339.

BAJUSZ BERNADETT (2009): Kié volt az egyetem? Munkás- és parasztszármazású hallgatók az 1950-es években. Bajusz Bernadett et al eds. Professori Salutem. Debrecen, 233-239.

BAJUSZ BERNADETT (2010): Embert kell a középiskolának nevelnie, nem pedig tantárgyakat tanítania. Kutatás és képzés, Debrecen, Nyíregyháza: NyF PKK, 147-152.

**Bicsák Zsanett Ágnes**

Témavezető: Dr. Brezsnýánszky László

Kutatási téma: Johann Friedrich Herbart pedagógiájának jelentősége

*Publikációk:*

BICSÁK ZSANETT ÁGNES (2008): Differences between secular and religious universities based on the study of mission statements of five universities in postsocialist countries In: Pusztai G ed. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Central for Higher Education Research and Decelopment, 175-183.

BICSÁK ZSANETT ÁGNES (2008): Szentegyházi Gyermekfilharmónia mint a magyar kultúra őrzője és közvetítője. Mester és Tanítvány Kollégium 19, 33-39.

BICSÁK ZSANETT ÁGNES (2010): Arról, hogy Herbart szerint hogyan tanítja Pestalozzi gyermekeit. In Brezsnýánszky L – Fenyő I eds. Kutatás és Képzés. Debrecen-Nyíregyháza: Élmény '94 Bt, 7-18.

**Erdeiné Nyilas Ildikó**

Témavezető: Dr. Brezsnýánszky László

Kutatási téma: Kiss Árpád pedagógiai etikájának hatása

*Publikációk:*

ERDEINÉ NYILAS ILDIKÓ (2008): A gyakorlatvezetők helye, szerepe a pedagógusképzés folyamatában. VII. Nevelésügyi kongresszusi kötet, 521-525.

ERDEINÉ NYILAS ILDIKÓ (2010): Kisebbségi felsőoktatás a Moldáv Köztársaság területén. Debrecen: Central for Higher Education Research and Decelopment, 69 - 73.

ERDEINÉ NYILAS ILDIKÓ (2010): Kiss Árpád debreceni tanári portréja. Interdiszciplináris Pedagógia, Tanárok, Értelmiségiek VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia, 43 - 52.

**Fekete Ilona Dóra**

Témavezető: Dr. Farkas Mária

Kutatási téma: Nemzetközi kapcsolatok a felsőoktatásban

*Publikációk:*

FEKETE ILONA DÓRA (2007): The Effects of Religiosity on School- and Workplace Career. In: Révay E — Tomka M eds. Church and Religious Life in Post-Communist Societies. Budapest - Piliscsaba: Loisir Kft. - PPKE BTK Szociológiai Intézet, 259-272.

FEKETE ILONA DÓRA-PATAKI, JUDIT (2008) Profession, Faith and Compliance from the Point of View of Young Pharmacists. In: Pusztai G eds. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 225-230.

FEKETE ILONA DÓRA (2008): Networks and Cooperation of Public and Church Maintained Higher Educational Institutions in Hungary. In: Pusztai G ed. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 286-299

### **Garami Erika**

Témavezető: Györgyi Zoltán

Kutatási téma: Regionális különbségek az oktatásban

*Publikációk:*

GARAMI ERIKA (2003): *Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei.* In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 33-70.

GARAMI ERIKA (2009): *A legkiválóbb középiskolák területi különbségei.* In: *Educatio*, 2. szám, 241-250.

GARAMI ERIKA (2009): *Az autonóm tanulás területi különbségei.* In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás, Felnőttnevelés, művelődés, *Acta Andragogiae et Culturae* sorozat, 22. szám, Debreceni Egyetem, Debrecen, 197-210.

### **Jancsák Csaba**

Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Kutatási téma: Tanárképzésben tanuló hallgatók világlképe

*Publikációk:*

JANCSÁK CSABA (2005): Az ifjúsági korosztályok. In: Nagy Ádám ed. Ifjúságügy. Budapest: Új Mandátum, 19-59.

BAUER BÉLA – GÁBOR KÁLMÁN – JANCSÁK CSABA – KABAI IMRE – MATISCSÁK ATTILA – MURÁNYI ISTVÁN – TAMÁS PÁL – TARNAY ISTVÁN – TIBORI TÍMEA (2005): Ifjúságpolitikák. Budapest: Új Mandátum.

JANCSÁK CSABA (2010): Az SZTE tanárjelölt hallgatóinak értékorientációi. In: Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról. Szeged: Belvedere Meridionale, 68-89.

### **Juhász Orchidea**

Témavezető: Dr. Fónai Mihály

Kutatási téma: Mentorképzés a felsőoktatásban. Egy újfajta értelmiségi modell születése?

*Publikációk:*

JUHÁSZ ORCHIDEA (2004): Felsőoktatási intézmények hallgatói szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek között. Pedagógusképzés (4).

JUHÁSZ ORCHIDEA (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival. - A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. Pedagógusképzés (2).

JUHÁSZ ORCHIDEA (2003): Pedagógia gyakorlat hátrányos helyzetű gyermekek között. MNT tél.

### **Keller Magdolna**

Témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Kutatási téma: Tanulmányi célú mobilitás a határon túli magyar hallgatók körében

*Publikációk:*

KELLER MAGDOLNA – PAPP ÉVA: Hidak az Odera fölött. In: Kisebbségi oktatás Közép-Európában. (megjelenés alatt)

KELLER MAGDOLNA – RÉBAY MAGDOLNA (2004): Hogyan térül meg a társadalmi tőke?  
In: Debreceni Szemle.

**Kiss Adél**

Témavezető: Dr. Fényes Hajnalka

Kutatási téma: A felnőttképzés társadalmi feltételei a Székelyföldön, Hargita megyében  
*Publikációk:*

KISS ADÉL (ED. 2011): Felnőttképzés és fejlesztés. Csíkszereda: Hargita Népe Kiadó.

KISS ADÉL (2010): Felnőttkori tanulás egy empirikus kutatás tükrében. In: Szép S ed.  
Doktorandus Fórum 2010. Iasi: CERMI, 63-70.

KISS ADÉL (2007): A tanulás esélyei. In: Biró A. Z. ed. Székelyföldi elitek jövőképe.  
Csíkszereda: Alutus Kiadó, 101-116.

**Kóródi Márta**

Témavezető: Dr. Szekeres Melinda

Kutatási téma: A munkafelfogás átalakulásának hatása a felsőfokú képzésre

*Publikációk:*

KÓRÓDI MÁRTA (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio* (kutatás közben) nyár (16) 2, 311-322.

KÓRÓDI MÁRTA (2006): Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében  
In: Juhász E ed. Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 289-300.

KÓRÓDI MÁRTA - HERCZEGH JUDIT (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben. *Educatio* (15) 2 406-416.

**Molnár Eleonóra**

Témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Kutatási téma: Egyházi oktatási intézmények Kárpátalján

*Publikációk:*

MOLNÁR ELEONÓRA. (2007): Characteristics of Ethnic Hungarian Teachers in the Transcarpathian Region of Ukraine. In: Révay E. – Tomka M. eds. *Church and Religious Life in Post-Communist Society*. Budapest–Piliscsaba: Loisir, Pázmány Társadalomtudomány 7, 287–299.

MOLNÁR ELEONÓRA (2008): The Conditions of Functioning of Denominational Educational Institutions in Ukraine. In: *Education and Church in Central- and Eastern-Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 85-101.

MOLNÁR ELEONÓRA (2006): Törésvonalak a pedagógustársadalomban: A kárpátaljai magyar pedagógusok egy kérdőíves vizsgálat tükrében. *Regio, Kisebbség Politika, Társadalom* (17) 1, 176-199.

**Rusinné Fedor Anita**

Témavezető: Dr. Fónai Mihály

Kutatási téma: A kisgyermekes nők munkavállalási attitűdje

*Publikációk:*



RUSINNÉ FEDOR ANITA: The Balance between Work and Family. Twenty Years Of Health Care Education And Social Sciences pp.76-89 (2010)

RUSINNÉ FEDOR ANITA: Képzési-komponens mint családpolitikai eszköz. Régió és oktatás: A Partium Esete VII. (2010)

RUSINNÉ FEDOR ANITA - PATYÁN LÁSZLÓ: Social policy and Social security in Hungary. Social Work Across Europe pp. 81-91. (2010)

### **Szabó Péter Csaba**

Témavezető: Dr. Pusztai Gabriella

Kutatási téma: Egyetemi oktatók munkaterhelése

*Publikációk:*

SZABÓ PÉTER CSABA (2008): Oktatók a felsőoktatás változó világában. In: Bajusz B. et. al. eds. Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 205-217.

PUSZTAI GABRIELLA – SZABÓ PÉTER CSABA: A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In. Kozma T — Rébay M. eds. A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest: Új Mandátum, 68-85.

PUSZTAI GABRIELLA – SZABÓ PÉTER CSABA (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring the Higher Education in Hungary. European Education (40.) 2, 85-102.

### **Szerepi Anna**

Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Kutatási téma: A nonprofit szervezetek szerepe a régió társadalmi-gazdasági átalakulásában

*Publikációk:*

ZOLTÁN GYÖRGYI - ANNA SZEREPI (2007): KID programme in Hungary. In: Zoltán Györgyi ed. Give a chance... Case studies of programmes from four EU countries to help young people's social and professional inclusion. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Kutatás közben 279., 86-99.

NAGY ZITA ÉVA - PÁL ZSOLT - SZEREPI ANNA - HALMAI RÉKA (2008): A megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élő emberek társadalmi és jogi helyzete Magyarországon és nemzetközi kitekintésben. Debrecen: Revita Alapítvány. [http://revitaalapitvany.hu/letoltes/equal/equal\\_helyzetfeltaro\\_zaro.pdf](http://revitaalapitvany.hu/letoltes/equal/equal_helyzetfeltaro_zaro.pdf)

### **Szirmai Annamária Erika**

Témavezető: Dr. Buda Mariann

Kutatási téma: Az iskolai zaklatás az elektronikus médiában

*Publikációk:*

BUDA MARIANN — KÖSZEGHY ATTILA — SZIRMAI ERIKA (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. Educatio (17) 3 ősz, 373-387.

BUDA MARIANN — SZIRMAI ERIKA (2010): School Bullying in the Primary School. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary) Journal of Social Research & Policy (1) 1.

SZIRMAI ERIKA (2010): A zaklatás írásbeli megjelenéséről – értsük úgy, ahogy látjuk? Az iskolai erőszak képe a médiában. Interdiszciplinári pedagógia, tanárok, értelmiségiek.

VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen. In: Interdiszciplinári pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Debrecen, 365-374.

### **Takács Tamara**

Témavezető: Dr. Brezsnýánszky László

Kutatási téma: A határon túli magyar tannyelvű intézmények hallgatóinak értékrendje

*Publikációk:*

TAKÁCS TAMARA (2007): Felekezeti hovatartozás és médiával kapcsolatos attitűdök az erdélyi magyar diákok körében. *Educatio* (16) 4, 695-704.

TAKÁCS TAMARA (2007): Identitás és előítéletesség a kolozsvári diákok körében. *Educatio* (16) 1, 140-148.

TAKÁCS TAMARA (2008): Denominational Status and Media-Related Attitudes among the Hungarian Students in Transylvania. In Pusztai Gabriella ed. *Régió és Oktatás IV. Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 197-209.

### **Tátrai Orsolya**

Témavezető: Dr. Juhász Erika

Kutatási téma: Az informális tanulás szerepe a hallgatók tanulmányi pályafutásában.

*Publikációk:*

TÁTRAI, ORSOLYA (2008): Young Adults in Hungarian Population – General Statistical. Tendencies. In: Pusztai G ed. *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.

TÁTRAI ORSOLYA (2010): Végzettség – védettség? In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea eds. *Régió és oktatás: a Partium esete*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.

TÁTRAI ORSOLYA - JUHÁSZ ERIKA (2010) Local Religious Communities and Organizations in Central and Eastern Europe as Venues for Adult Education. In: Pusztai G ed. *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 403-410.

### **Tornyai Zsuzsa Zsófia**

Témavezető: Dr. Szekeres Melinda

Kutatási téma: Női oktatók helyzete a felsőoktatásban

*Publikációk:*

TORNYI ZSUZSA ZSÓFIA (2007): A Debreceni Egyetem doktorandái. *Educatio*, 650-660.

TORNYI ZSUZSA. ZSÓFIA (2009): Nők az egyetemeken: a padtól a katedráig. In: Bajusz Bernadett et al. eds. *Proessori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 89-100.

ZSÓFIA ZSUZSA TORNYI (2009): Female Roles, Opportunities and Statuses among Female Professors and Researchers in Hungary's "Calvinist Rome" Debrecen. In: Adamiak E et al eds. *Gender and Religion in Central and Eastern Europe*. Poznan, 263-276.

**Vargáné Nagy Anikó**

Témavezető: Dr. Brezsnyszky László

Kutatási téma: Tanárképzés az 1950-es években Debrecenben

*Publikációk:*

- V. NAGY ANIKÓ (2009): Az emlékeink olyasvalamik, amelyekért hálásnak kell lennünk. *Educatio* tél, 529-535.
- V. NAGY ANIKÓ (2010): Tanárkép a két világháború közti szaksajtóban. In: Brezsnyszky L ed. *Kutatás és képzés. In honorem Orosz Gábor*. Debrecen, Nyíregyháza.
- V. NAGY ANIKÓ (2010): Jausz Béla alakja tanítványai szóbeli emlékeiben. In: *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnyszky László 65. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai kiadó.

## TANULMÁNYOKAT FOLYTATNAK

### **Ádám Erzsébet**

Kutatásának célja a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom pályaképének megismerése. Választ szeretne adni arra, hogy a pedagógusnemzedékek: pályakezdők, több éves tapasztalattal rendelkezők és nyugdíjas pedagógusok hogyan értékelik munkájukat, önmagukat, társadalmi helyzetüket. Egy ilyen felmérő munka azért fontos, mivel Kárpátalján még nem végeztek a magyar pedagógustársadalomra vonatkozó kutatást. Illetve a felsőoktatásban működő gyakorlati képzés régi megoldatlan kérdéseire is választ kaphatunk a volt hallgatók, jelenleg a pályán dolgozó pedagógusok beszámolóinak alapján.

### **Barta Szilvia**

Kutatása során a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók tanulmányi munkavégzéshez való hozzáállását, és az azzal kapcsolatos értékrendjét kívánja feltárni. Mivel a felsőfokú tanulmányok olyan intézményekben folynak többnyire, melyek aktívan szerepet vállalnak az akadémiai-tudományos életben, így a felsőoktatásban való tudásátadást az akadémiai szocializáció első lépcsőjének tekinthetjük. Másrészt a hallgatói értékrendek befolyásolása, alakítása is folyik a tudományos normáknak való megfelelésen kívül, s így a felsőfokú tanulmányok idején folyó nevelés-oktatási folyamatot is meg kívánja ragadni a felsőoktatás-pedagógia részét képező pedagógiai hatásfolyamat értelmezési kereteinek segítségével. Következésképpen a felsőoktatási intézményekben egyszerre folyik oktatás-nevelés, valamint a tudományos élet normáinak való megfelelés, s ezek együtt eredményezik a szakmai (diszciplináris) szocializációt, a szakmai személyiség fejlesztését.

### **Belényi Emese Hajnalka**

Kutatásának általános célja, hogy nemzetközi összehasonlító perspektívában megvizsgálja a hallássérültek oktatási inklúziójának társadalmi, közpolitikai, pedagógiai és közösségi-kulturális feltételrendszerét, különös tekintettel a romániai helyzetre. Kutatási kérdései a rendszerváltás utáni romániai átalakulások, reformfolyamatok mikéntjére, eddigi konkrét hozadékára és perspektíváira vonatkoznak a sajátos nevelési szükségletű hallássérült tanulók oktatása, nevelése, iskolai és szakmai mobilitása tekintetében.

### **Benke Magdolna**

„A tanuló régió – kihívás és lehetőség a képzés számára” c. doktori dolgozatában Benke Magdolna a következő kérdésekre keresi a választ:

- melyek a tanuló régió koncepciók közös elemei?
- milyen tanulságokkal szolgálhatnak az egyes megközelítések a magyarországi fejlesztések számára?
- milyen esélye és lehetősége van Magyarországon tanuló régiók kialakulásának, s melyek a legfontosabb akadályozó tényezők?

**Bordás Andrea**

Pedagógusok szakmai tanuló közösségei. Bordás Andrea a kutatás során feltérképezi azokat a szakmai műhelyeket, tanuló közösségeket, amelyek két-két szomszédos magyarországi illetve romániai megye területén működnek. A szakmai közösségekről kvalitatív módszertannal készített esettanulmányok lehetőséget nyújtanak arra, hogy betekintsünk a két ország pedagógus-továbbképzési rendszerének éppen változó világába is. Bordás Andrea azt vizsgálja, hogy az eltérő pedagógiai rendszerekben hogyan válnak, válhatnak szakmai tanuló közösségekké az alulról jövő szerveződések, és ezek között milyen szerepet játszanak a drámapedagógiai műhelyek.

**Ceglédi Tímea**

Tehetséggondozás a felsőoktatásban, különös tekintettel a szakkollégiumokra. Ceglédi Tímea kutatásában azon tényezőket vizsgálja, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a szunnyadó adottságokból kibontakozott tehetség váljon. Reziliens hallgatók életútjait vizsgálja, amelyekben megkísérli azonosítani a különböző rizikó és kompenzáló tényezőket. Különös figyelmet fordít a felsőoktatásban fellelhető intézményesült tehetséggondozási formákra, de azokat nem önmagukban, hanem az életút integráns részeként értelmezi.

**Gál Attila**

A magyar neveléstudomány Finnország-képének kialakulása és változása a XIX. század végétől napjainkig. Gál Attila a kérdés oktatáspolitikai vonatkozásait vizsgálja, hiszen a PISA-tanulói teljesítménymérések eredményei az utóbbi évtizedben jelentősen átalakították a korábbi évtizedek Finnország-képét a hazai és a nemzetközi neveléstudományi közegben.

**Homoki Andrea**

Homoki Andrea a gyermekvédelmi szakellátás nevelőszülői hálózatában élő gyermekek iskolai életútjának regionális összehasonlító vizsgálatát végzi. Kutatási régió: Dél-Alföld. Kutatás módszerei: kvantitatív és kvalitatív módszerek komplementer alkalmazása.

**Kenyeres Attila**

Kenyeres Attila kutatásában a televíziós ismeretterjesztő filmek (például a National Geographic, a Discovery Channel, vagy a Spektrum TV filmjei) szerepét vizsgálja a felnőttek iskolán kívüli tanulásában. Választ keres arra, hogy szórakoztató, vagy tanulási eszköznek tekintik-e a felnőttek ezeket a filmeket, illetve mennyire bizonyulnak hatékonynak az ismeretek átadásában ezek a műsorok. A kutatást a Debreceni Egyetem hallgatói és oktatói körében kívánja lefolytatni.

**Kovács Klára**

Témája a sport szocializációs, közösségteremtő szerepe a felsőoktatás hallgatóinak életében. Kovács Klára kutatásában a sport területén szeretne magyarázó vizsgálatot végezni. Ennek során a Debreceni Egyetemen rendszeresen sportolói csoportokat szeretné feltérképezni. A probléma kiinduló pontja abból ered, hogy az életkor növekedésével csökken azok aránya, akik rendszeresen sportolnak. Az egyetemeknek nagy

szerepe és felelőssége van a következő – értelmiségi — generáció egészségének megőrzésében és javításában az egészségtudatos életmódra való nevelés által, melynek elengedhetetlen része a rendszeres testmozgás. Ugyanis az egyetemi/főiskolai oktatás a legtöbb fiatal számára az utolsó lehetőséget nyújtja arra, hogy elsajátítsák az egészséges életmódhoz, s így a rendszeres sportoláshoz kapcsolódó pozitív viszonyulást, attitűdöket, mielőtt a munkaerőpiacra kerülnének. Azonban ahhoz, hogy megfelelően lehessen motiválni a fiatalokat arra, hogy aktívan sportoljanak, s ezáltal egy sportolói csoport tagjává váljanak — akár egyéni, akár csapatsportról van szó —, meg kell vizsgálni a sportolói csoportok jellegzetességeit, működési mechanizmusait.

### **Nagy Péter Kristóf**

Kutatásának célja az oktatási rendszer különböző szintjein tanuló hallgatók/diákok internet-használati szokásainak a vizsgálata, különös tekintettel arra, hogy a különböző típusú képzésekben résztvevő hallgatók között milyen eltérések figyelhetők meg e szokásaik tekintetében. A felmérést középiskolai (gimnáziumi, illetve szakközépiskolás) diákok, valamint főiskolai hallgatók körében kívánja elvégezni.

### **Németh Nóra Veronika**

A pedagógusjelöltek olvasási, könyvtárhasználati és információszerzési szokásait, attitűdjeit vizsgálja. Németh Nóra – történeti, olvasásszociológiai és -pedagógiai háttérbe illesztett – empirikus kutatásában a Partium pedagógusjelöltjeinek olvasási szokásait kvalitatív és kvantitatív eszközökkel méri fel. Az olvasás és a tanulás új formáit és funkcióit vizsgálja meg a határmenti régióban, külön figyelmet szentelve a területi különbségekre és a generációs eltérésekre.

### **Nyilas Orsolya Mária**

A hátrányos helyzetű csoportoknak az iskolával, az iskola értékeivel való jellemzően kedvezőtlen viszonya, tudásszerzési igényük általában alacsony mértéke a családban és a lakókörnyezetben öröklődik. A tanuláshoz szükséges motiváció szerepe a felnőttkori képzésben különösen jelentős. Mivel mind a felnőttoktatásban résztvevőknek, mind azoknak, akiknek bevonása kiemelkedően fontos lenne, egy része kötelező iskoláztatásának ideje alatt számtalan iskolai kudarcot, rossz tapasztalatot élt meg, szükséges, hogy a motiváció kérdése a lehető leginkább előtérbe kerüljön, fontossá váljon. Nyilas Orsolya kutatásának központi kérdése az, hogy vajon a felnőttképzésbe bekapcsolódó romáknak felkínált képzési formák valóban szolgálják-e az előrejutásukat? Egyrészt arra a kérdésre keresi a választ, hogy taníthatóak-e ma piacképes szakmákra a romák illetve hátrányos helyzetűek? Hol, milyen formában érdemes megcélozni ezekkel az oktatási formákkal a rászorulókat? Kérdés az is, hogy az Észak-alföldi régió által kínált oktatási formák képesek-e valós igényeket kielégíteni. Ebből a célból tervezi feltérképezni az Észak-alföldi régió által kínált képzéseket, tanfolyamokat.

### **Oszláncai Tímea**

Kutatásában a felnőttképzés jogi összefüggéseit kívánja vizsgálni. Általános elméleti vonatkozásában az Európai Unió, illetve a Partium területén található országok jogrendszerében térképezi fel a felnőttképzéssel kapcsolatos jogi vonatkozásokat, empirikusan pedig az Észak-Magyarországi régióban méri fel ennek gyakorlati megvalósu-

lását. Számba veszi a jogi szabályozás rendszerét, a felnőttképzés területén érvényesülő mechanizmusokat, majd ezek érvényesülését, alkalmazását vizsgálja az Észak-Magyarországi régió felnőttképzési intézményrendszerén keresztül.

### **Pásztor Rita Gizella**

Kutatásának célja, hogy a romániai Partium alrégióiban (Székelyhíd, Margitta és Mihályfalva kistérségei) alkalmi munkából (napszámból) élő, alacsonyan képzett, hátrányos helyzetű, szociális kirekesztődéssel fenyegetett családok gyermekeinek társadalmi, felemelkedési lehetőségeit feltárja, illetve, az alulképzettség és a szegénység csapdájából való kikerülést gátló és segítő tényezőket elemezze, hangsúlyozva az iskola, az oktatás felelősségét ebben a folyamatban.

### **Pataki Gyöngyvér**

Disszertációjában a Debreceni Egyetem kollégiumi hallgatóinak normákhoz való viszonyát vizsgálja. A hallgatói normák világát kvantitatív és kvalitatív módszerekkel elemzi. Egyrészt regionális és országos adatbázisok segítségével méri a kollégisták értékekhez kötődő időfelhasználását. A hallgatók szórakozási, fiziológias és akadémiai tevékenység-szerkezete mentén arra a kérdésre keresi a választ, hogy a hallgatók mely értékek alapján hogyan töltik el idejüket. Másrészt etnografikus kvalitatív módszerekkel vizsgálja a kollégisták térhasználatát. A kollégiumi teret a tér mint hatalom, a térhasználat, a tér mint a diszkurzív cselekvés tárgya és a térhez való változó viszony dimenzióiban kutatja.

### **Sebestyén-Sárközi Anikó**

Kutatásában a romániai magyar anyanyelvű fiatalok kétnyelvűségének helyzetét kívánja feltárni, különös tekintettel a nyelvtanulási motivációra, elsősorban a román nyelv tekintetében, összehasonlítva más idegen nyelvek tanulási motivációjával. A motiváció hátterét tekintve felméri a millió attitűdjét is. Kutatása során kérdőíves felmérést tervez a végzős diákokkal, illetve az utolsó éves hallgatókkal, továbbá interjúkat tervez néhányukkal, ezen felül román tanárokkal és néhány szülővel is.

### **Stark Gabriella Mária**

A bolognai folyamat hatása a romániai magyar pedagógusképzésre. Stark Gabriella Mária kutatásában azt vizsgálja, hogyan valósult-e meg a romániai pedagógusképzési rendszer adaptálása a többlépcsős bolognai képzési modellhez. Vizsgálatának központi kérdése, hogy jobb felkészítést kapnak-e a pedagógusjelöltek a bolognai rendszerű képzésben, mint a korábbi képzésben? Összehasonlító kvantitatív és kvalitatív elemzést végez a pedagógusképzés hatékonyságáról a hallgatók, pedagógusképzésben érintett oktatók és munkaadók körében.

### **Szabó Anita**

Kutatásának témája a posztmodern által generált kihívások analízise az oktatás intézményrendszerében. Arra keresi a választ, hogyan jelennek meg a társadalom állapota és az intézményi struktúra sajátosságából fakadó dichotóm helyzetek kezelésére adott reakciók. Ilyen kettősségek: a társadalomban zajló gyors változások - az intézményrendszer állandósága, a követelmények tisztázatlansága - a célkitűzés lényegisége. A válaszokat a strukturális sajátosságok, és a mindennapi praxis szintjén egyaránt keresi.

### **Tózsér Zoltán**

Kutatásában a felnőttek felsőfokú továbbtanulásának problematikáját vizsgálja. A kutatás fókuszában a továbbtanulási motivációk és akadályok állnak. Az empirikus kutatást levelező tagozatos hallgatók körében végzi kvantitatív és kvalitatív módszerekkel. A kutatás egyfelől akadémiai célokat szolgál a felsőoktatási intézmények keretében történő felsőfokú továbbtanulás "fehér foltjainak" feltárásával. Másfelől, gyakorlati célokat is megvalósít, tekintve, hogy az intézmény- és szakválasztás motívumainak feltárása, valamint a levelezős képzések értékelése hozzájárulhat a vizsgált intézmények LLL politikájának és stratégiájának kialakításához, illetve fejlesztéséhez.

### **Zoller Katalin**

Kutatásában a konstruktivizmus, a szociális konstruktivizmus, a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja, az oktatáskutatás fogalmi fejlődéssel és fogalmi váltással foglalkozó irányzatok valamint a tudásszociológia elméleti megalapozásának figyelembe vételével, ezen irányzatok integrálásával 2-8 évfolyamos tanulók fogalmi fejlődésének feltárására, ezen mechanizmusok jellegzetességeinek a csoportosítására vállalkozik.



