A TANÁROK TANÁRÁNAK LENNI…

TANULMÁNYOK SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS
70. SZÜLETÉSNAPJÁRA

A TANÁROK TANÁRÁNAK LENNI…

TANULMÁNYOK SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 70. SZÜLETÉSNAPJÁRA

SZERKESZTETTE
PUSZTAI GABRIELLA – FENYŐ IMRE – ENGLER ÁGNES

DEBRECENI EGYETEM
FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT
CENTER FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT
HUNGARY

DEBRECEN, 2012

Lektorálta:

Barabási Tünde
Jancsák Csaba
Szabó-Thalmeiner Noémi
Veressné Gönczi Ibolya

A borító Jan Vermeer van Delft *A festészet allegóriája* című festményének felhasználásával készült.

ISBN 978-963-08-4644-8

Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

© Szerkesztők, 2012
© Szerzők, 2012
© CHERD-H, 2012

TARTALOM

Előszó 7

Curriculum vitae 9

Tabula Gratulatoria 11

I. A képzők képzése 15

Brezsnyánszky László: Pedagógusképzés regionális és történeti megközelítésben 17
Falus Iván: A tanárképzők sztenderdjei, a képzők képzése 27
Tóth Zoltán: „S ki viszi át fogában tartva" a kutatási eredményeket „a túlsó partra"? 40
Chrappán Magdolna: Tudós-tanár-képzés 54
Ádám Anetta: A felsőoktatási módszertani váltás feltételei és akadályai 63
Engler Ágnes: „Üzenet egykori iskolámba": tanárjelöltek a pedagógushivatásról 73
Pusztai Gabriella: „Befogad *és* kitaszít…"? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja 86
Fónai Mihály: Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionalizálódás esete? 109
Buda András: Az információs társadalom tanártípusai 129
Hausmann Kóródy Alice: Elmélkedés a tanárok nyelvi kompetenciájáról 139

II. A nevelés tudománya 146

Buda Mariann: A teljesítmény méltósága 148
Fenyő Imre: Ismeretelméleti kérdések új típusú relevanciája – pedagógiai kontextusban 155
Pető Ildikó: Mi micsoda az inklúziós dokumentumokban? 163
Szendrei Julianna: Mumusunk – a mértékegység átváltás tanítása 173
Szíjártó Imre: A médiaműveltség összehasonlító pedagógiai megközelítésben 181
Duffek Mihály: A zongorapedagógia lehetőségei az előadói képesség fejlesztésében 190
Szabó Ildikó: A felsőoktatás a tudástársadalom felé vezető úton 201
Bordás Andrea: Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban 226

III. Társadalmi és történeti összefüggések.....247

Györgyi Zoltán: Pedagógusok a munkaerőpiacon.....249
Csoba Judit: Munkaerő-piaci változások, foglalkoztatáspolitikai programok Magyarországon.....258
Kozma Tamás: A művelődési városközpontoktól a tanulórégiókig.....275
Nagy Mária: A modern család előképe.....299
Orosz Gábor: Prohászka Lajos *A mai élet erkölcse* című esszékötetének írásáról, kiadásáról, fogadtatásáról.....315
Rébay Magdolna: „[N]agy mult, becsületes jelen és sokat váró jövő."".....343
Havas László: Cicero mint a *genius loci*hoz kapcsolódó tanító-nevelő történetírás egyik megalapozója.....363
Orosz Ildikó: A kárpátaljai magyar egyházi líceumok jövője.....369

A kötet szerzői.....388

ELŐSZÓ

Szabó László Tamás sokéves kutatói tapasztalattal, s a szocialista iskolát leleplező, a rendszerkritikus értelmiségi körökben igen népszerű, Rejtett tanterv című könyvével a háta mögött érkezett Debrecenbe. A tanárképzés alappillérének számító didaktika professzora lett. A neveléstudományi tanszéken a 90-es években az volt a szokás, hogy nemcsak a hallgatók és a doktoranduszok, hanem a tanársegédek is hallgatták a professzorok előadásait. E könyv szerkesztőinek közös élménye, hogy tanúi lehettünk annak a két évtizedes szakmai töprengésnek, melyet az ihletett, hogy a professzor érvényes választ keresett egy számára is sorsdöntő kérdésre. Mi az, ami a tanári „stafírung" (*az ünnepelt kedvenc szavainak egyike*) szubsztanciája? Mióta ismerjük, mélyből fakadó késztetést érez arra, hogy tisztességgel megfeleljen annak a kihívásnak, hogy mit jelent igazából a tanárok tanárának lenni.

Egyértelmű volt számunkra, hogy soha nem az aktuális oktatáspolitikai kurzusok törekvéseinek vagy a jogszabályi környezet változásainak praktikumra egyszerűsítése, s nem is az osztálytermi munkaszervezés vagy más technikák konkrétumai azok, amit üzenete lényegének tart. Az általa megfogalmazott válasz időtálló értékekre hívta fel a figyelmet. Nem véletlen, hogy előadásai az intellektuálisabb, vájt fülű hallgatókat vonzották igazán, akik hiányzás nélkül végigülték a szemesztert. Szabó László Tamás tematikáiból, s főként előadásai rejtett tantervéből az a meggyőződés bontakozik ki, hogy a tanári hivatásra való alkalmasság delikát (*újabb kedvenc szó!*) komponensei a hermeneutika és az elokvencia. Aki értette az előadásokat, élvezettel figyelte a saját belső diskurzusait tudatosan elemző előadót, aki színesen és érzékletesen ábrázolja saját korábbi nézeteivel folytatott vitáit, aki rákérdez következtetéseinek forrására, aki előadás közben is képes a többféle potenciális hallgatói értelmezés empatikus megragadására és a hangzó szöveg komponálása közben erre azonnal reflektál. Emellett az ily módon hitelessé vált tartalmat művészien szép, gazdag intellektuális utalásokkal telített, s a finom distinkcióknak is figyelmet szentelő világos beszédben önti formába.

Mit kínáltak tehát ezek az előadások útravalóul a leendő tanároknak? Az árnyalt, önreflexióra képes értelmiségi gondolkodást s az esztétikai élményt nyújtó előadásmódot, melyben a megszólalás műfajának, kontextusának szeizmografikusan pontos érzékelése, a szerkesztés adekvát eleganciája, a szókincs ingergazdagsága s a stílusregiszterek elegyítésének pikantériája tartja jóleső feszültségben a hallgatói figyelmet.

A pályatársakkal és a tanítványokkal együtt e kötet tanulmányaival köszönjük meg Szabó László Tamás professzor úrnak, hogy érzékennyé tett bennünket ezekre az értékekre!

a Szerkesztők

CURRICULUM VITAE

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

1942. szeptember 18-án született Budapesten.

Az Egressy Gábor Gimnázium után az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán folytatja tanulmányait, és szerez diplomát 1968-ban mint magyar nyelv és irodalom – francia nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár.

Pályáját középiskolai tanárként kezdi, 1968 és 1972 között, a bicskei Vajda János Gimnázium és Szakközépiskola, majd a budapesti Leöwey Klára Gimnázium tantestületének tagjaként. Ezután az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum dokumentátora, 1972-től 1974-ig. Külföldi szakfolyóiratokból végez irodalomfeltárást és ír recenziókat a *Külföldi Pedagógiai Információ* című kiadvány számára. Az általa felügyelt szakterületek ekkor a tantárgyi módszertanok mellett az iskolai könyvtár és információs központ kérdései, a neveléslélektan és az oktatásszociológia.

1974 és 1981 között főiskolai adjunktusi beosztásban intézeti főmunkatárs az Országos Pedagógiai Intézet Didaktikai Tanszékén, majd az intézet átszervezése után annak „jogutódján", a Tantervelméleti Osztályon. Aktívan részt vesz a tanszék kutató- és fejlesztő munkájában, elsősorban a tantárgyi-, pedagógiai mérés és értékelés területén. Emellett feladata egy éppen akkor induló vállalkozásban munkálkodni, mely a környező országok pedagógiai intézeteinek együttműködésére alapozva kívánta megteremteni és koordinálni egy összehasonlító tantárgyi teljesítménymérés nemzetközi központjának működését. Részt vesz továbbá a Tantervelméleti Osztály által létrehozott és megszervezett országosan reprezentatív pedagógiai felmérés és teljesítményvizsgálat lebonyolításában, mely a jelenlegi *Monitor* típusú felmérések elődjének tekinthető.

Pedagógiai mérés és értékelés témában előadások sorát tartja megyei pedagógiai intézetek szervezésében megrendezett továbbképző tanfolyamokon.

1981-től tudományos munkatársként, majd főmunkatársként dolgozik az Oktatáskutató Intézet Iskolai Szocializációs témacsoportjában. Itt nyílik módja arra, hogy kezdetben beosztott kutatóként, majd 1983-tól témavezetőként empirikusan vizsgálhassa az iskolai szocializáció jelenségvilágát, abban a szemléletben, mely később a „*rejtett tanterv*" metaforában ölt végső alakot. Ez a kutatás képezi

alapját 1982-ben megvédett egyetemi doktori, majd 1987-ben megírt kandidátusi disszertációjának is. Továbbá kutatja a pedagógusképzés kérdéseit és a pedagógusmesterség helyzetét.

A felsőoktatásban oktatóként először a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán mutatkozik be, ahol 1984 és 1992 között tart előadásokat. 1990 és 1992 között az ELTE Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karán tanít didaktikát és nevelésszociológiát. 1992-ben vendégoktató a hollandiai Hogenschool Gelderand, Nijmegen, illetve rövid ideig oktat a szegedi József Attila Tudományegyetem falai között. Az 1994-95-ös tanévtől lesz a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógia tanszékének munkatársa. 1997-ben habilitál, „Tanárképzés Európában" című előadásával. 2003-ban szerzi meg az akadémiai doktori fokozatot.

A Debreceni Egyetemen a Tanári mesterképzési szak szakfelelőse, a Neveléstudományok Intézetének igazgatója annak megalakulásától 2011-ig.

A neveléstudomány tudományos közéletének aktív tagja, 1991-től az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai albizottságának, majd 1993-tól a MTA Pedagógiai Bizottságának tagja. 1991-től a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületének, 1992-től a magyar menekültügyi Társaságnak, 1991-től a tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának tagja. 1990-től az *International Association for Intercultural Education* regionális koordinátora. Vendégelőadó a Ruprecht-Karls Universität Heidelberg (2000) és a Maastricht Center for Transatlantic Studies (2005) intézeteiben.

2006-tól a MTA Debreceni Akadémiai Bizottság Nevelés- Művelődéstudományi és Pszichológiai Szakbizottságának elnöke. Számos hazai és külföldi konferencia és publikáció fűződik nevéhez. 2003-ban Kiss Árpád díjat, 2000-ben Széchenyi professzori ösztöndíjat nyer el.

TABULA GRATULATORIA

Kedves Professzor Úr, kedves Laci!

Tisztelettel és barátsággal köszöntelek 70. születésnapodon. Öröm volt együtt dolgozni Veled, közös ügyünkért, a tanárképzésért az elmúlt években.

A Tudományegyetemi Karok tanárképzési elnökhelyetteseként, később elnökeként mindig szívügyemnek tekintettem a tanárképzést. Amennyire vissza tudok emlékezni, ez a terület mindig permanens átalakulásban volt, már több mint tizenöt éve, és sajnos még mindig nem állapodott meg. Egyre inkább az a meggyőződésem, hogy ezen a területen káros a túlzott szabályozás. Kiváló oktatóink és vezetőtanáraink egy valamivel lazább rendszerben sokkal jobban át tudnák adni szakmai tudásukat és tapasztalatukat a tanárjelölteknek. Ha 97 óta nem reformáltuk volna háromszor gyökeresen a tanárképzést, akkor még mindig jól működne.

A mi közös feladatunk a bolognai rendszerű, egységes, kétciklusú tanárképzés bevezetése volt az egyetemen. Te a szakfelelőseként, én, mint tanárképzési elnökhelyettes vettem részt ebben a folyamatban. Úgy hiszem, utólag férfiasan bevallhatjuk, hogy ezt az átalakítást egyikünk sem akarta, mert volt egy jól kicsiszolt, kiválóan működő tanárképzési rendszerünk. Az új rendszer bonyolult volt és túlszabályozott, nyilvánvaló volt, hogy csak ronthat a meglévőn. Félelmünk be is igazolódott, méghozzá országosan, csak abban reménykedhetünk, hogy a régihez hasonló egyciklusú, kétszintű tanárképzés most bevezetendő öszvér rendszere javít majd valamit. Mindennek ellenére a 2006 utáni időkben az egyetemi tanárképzés továbbműködtetésének egyetlen lehetséges módja a bolognai tanárképzés bevezetése volt. A bonyolult és szakmailag sok helyen megkérdőjelezhető rendszer kialakításának folyamatát mindenfelől meg nem értés kísérte, mégis csinálni kellett. És ebben mindig számíthattam Rád, amit most köszönök meg Neked. A tanárképzés rendszeréről szóló véget nem érő ülésekkel ellentétben a mi rendszeres egyeztetéseink tizenöt percesek voltak. Megbeszéltük, ki hogy gondolja, mik a lehetőségek, hogy lenne jobb, és eldöntöttük. Soha nem írtunk emlékeztetőt, megbíztunk egymásban, betartottuk az adott szót.

Ez a konstruktív és tárgyilagos szellem hiányzik manapság sok helyről. Ezt szeretném a fenti sorokkal példaképül állítani az olvasók elé. Ezt köszönöm meg Neked ezen a jeles évfordulón, azzal, hogy továbbra is számítunk Rád és bölcs tanácsaidra az egyetemi tanárképzés újbóli átalakításának folyamatában. Erőt, egészséget, és további nagyon sok sikert kívánok Neked, tisztelettel, barátsággal.

Debrecen, 2012. május 25.

Dr. Gaál István
rektorhelyettes,TEK elnök

Ábrahám István
Ádám Anetta
Albert Gábor
Bakonyi Tibor
Balázs Sándor
Balla Gábor Tamás
Bárdossy Ildikó
Barta Szilvia
Bartha Elek
Benedek András
Bényei Judit
Bertók Rózsa
Bocsi Veronika
Bordás Andrea
Boreczky Ágnes
Brezsnyánszky László
Buda András
Buda Mariann
Bús Imre
Chrappán Magdolna
Czachesz Erzsébet
Csatár Péter
Csernoch Mária
Csíkos Csaba
Csoba Judit
Csoma Katalin
Csorba Péter
Csűry István
Dárdai Ágnes
Dombi Alice
Dombi Józsefné
Dovala Márta
Drabancz M. Róbert
Dudás Margit
Duffek Mihály
Éles Csaba
Engler Ágnes
Erdei Gábor
Falus Iván
Farkas Etelka
Farkas Olga
Feketéné Szakos Éva
Fenyő Imre
Fónai Mihály
Forgó Sándor
Forray R. Katalin
Gaál Botond
Gaál István
Géczi János
Gergelyné Pénzes Anita
Goda Éva
Gombos Norbert
Györgyi Zoltán
Györgyiné Dr. Koncz Judit
Győri János
Halász Gábor
Hamar Pál
Hamza István
Hausmann Kóródy Alice
Havas László
Hercz Mária
Herczegh Judit
Hoffmann István
Holik Ildikó
Horváth H. Attila
Imre Anna
Imre Mihály
Jánosi Zoltán
Jarosievitz Beata
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Juhász Judit
K. Nagy Emese
Kardos András
Karlovitz János Tibor
Kárpáti Andrea
Kereszty Orsolya
Kéri Katalin
Kertész András

Kis-Tóth Lajos
Kleisz Teréz
Koltai Dénes
Komenczi Bertalan
Kotschy Beáta
Kovács Sándor
Kozma Tamás
Kozmáné Sike Emese
Köpeczi Bócz Edit
Köpeczi Bócz Tamás
Kraiciné Szokoly Mária
Laczkó Tibor
Lénárd Sándor
Loránd Ferenc
Lőrinszky Ildikó
Lukács Péter
Márkus Edina
Medgyes Péter
Meleg Csilla
Mészáros Ilona
Münnich Ákos
Nagy Ádám
Nagy Lászlóné
Nagy Mária
Nagy Péter Tibor
Nanszákné dr. habil Cserfalvi Ilona
Nemes Zoltánné
Németh András
Németh Mária
Németh Nóra Veronika
Ollé János
Orosz Gábor
Orosz Ildlikó
Papp Imre
Papp Klára
Pelyvás Péter
Pénzes-Fülöp Ildikó
Perlusz Andrea
Pető Ildikó
Pornói Imre
Prisztóka Gyöngyvér
Pukánszky Béla
Pusztai Gabriella
Rapos Nóra
Rébay Magdolna
Rétsági Erzsébet
Revákné Markóczi Ibolya
Rózsa Erzsébet
Sáska Géza
Soósné Faragó Magdolna
Szabó Antal
Szabó József
Szabó Ildikó
Szabolcs Éva
Szarka Júlia
Szemkeő Judit
Szendrei Júlia
Szepesi László
Szíjártó Imre
T.Kiss Tamás
Takács-Miklósi Márta
Torgyik Judit
Tóth László
Tóth Péter
Tóth Zoltán
Trencsényi László
Ugrai János
Varga László
Varga Pál
Várnagy Elemér
Várnagy Péter
Vass Miklós
Venter György
Veressné Gönczi Ibolya
Vidákovich Tibor
Virág Irén
Zalay Szabolcs
Zsolnai Anikó

I. A KÉPZŐK KÉPZÉSE

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: PEDAGÓGUSKÉPZÉS REGIONÁLIS ÉS TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSBEN

„Különösen gazdag forrása az iskolai és osztályszintű tapasztalatoknak a 'régiek' (nevelők, tanárok) önéletírása vagy más szerzők által írt életrajzok."

Dr. Szabó László Tamással, akit korábban szakirodalmi toposz megtestesítőjeként volt szerencsém ismerni, az 1990-es években rendelt egy tanári testületbe a debreceni tanszék fejlesztésének koncepciója és a jó sors. Az ő tanári mesterségről írt kötetében *(SZLT 2010, 74)* találtam a mottóul választott sorokat. A tapasztalati források között említi elsőként – nagy örömömre – a fenti tételmondatot azok számára, akik saját tanári praxisuk döntéseihez keresnek támpontokat.

A kutatás, amelyről itt számot kívánok adni egy korábban megkezdett téma kiterjesztését, újabb dimenziókkal gazdagítását jelenti, és az ilyen tapasztalatokat alapvető forrásnak tekinti. A korábbiakban a „Debreceni Iskola" kutatásban a figyelmünket arra fordítottuk, hogy egy egyetemi katedra hogyan építi fel önmagát, milyen módon vesz részt a neveléstudomány helyi fejlesztésében, hogyan van jelen a tanárképzésben. A most induló, elágazó kutatás tárgyául a tágabb régióra gyakorolt hatás kérdéseit választottuk.

Az oktatásügyi expanzió kiterjesztett értelmezésére alapozzuk a kérdéseinket. A mennyiségi, intézményszámban mérhető kiterjedés mellett arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a pedagógusképző környezetét tartalmi és személyi értelemben milyen csatornákon át milyen formákban befolyásolta a neveléstudomány iskolája.

Mindezt időben az 1925-1975 közötti rendszer- és oktatáspolitikai váltásokban gazdag, ám térségi és intézménytörténeti szempontból egybefogható korszakra terjesztjük ki. Térben pedig az északkelet-magyarországi térség városait vesszük célba, ahol pedagógusképzés folyt az adott időszakban. Mindenekelőtt Debrecen, Eger és Nyíregyháza körzetét és intézményeit vizsgáljuk.

A kollégákkal és tanítványokkal vállalt munkában három alapvető kérdésre keressük a választ:

1. Hogyan hálózták be a térséget az iskolarendszer kiteljesedésével a pedagógusképző intézmények?
2. A tanító- és tanárképzésben közvetített pedagógiai tartalmak milyen módon tükrözték az állami és az intézmény-fenntartói megrendeléseket, illetve szakmai műhelyek sajátos irányultságát?
3. Milyen személyi és szakmai kapcsolati háló fedezhető fel a képző helyek tanári testületei között?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában különleges szerepet szánunk a statisztikai és intézménytörténeti dokumentumok tanulmányozása mellett az emlékezeti források feltárásának és feldolgozásának. Esettanulmányokban rögzítjük a megírt és megélt történeteket. Az alapítók, korabeli vezetők és tanárok (Kiss Tihamér, Kiss Lajos, Ködöböcz József, Némedi Lajos Somos Lajos, Porzsolt István Zombor Zoltán és mások) szakmai életútjának, munkásságának, a szakmai kapcsolatok hálójának a feltárását interjúk, memoárok és levéltári anyagok felhasználásával végezzük.

A továbbiakban a térségi szemléletű történeti kutatás koncepcionális alapjait kívánom bemutatni. Érdemes talán a jelenből indítani a téma indoklását. A bolognai rendszerű felsőoktatás expanziója nyomán kialakult vitákban számos vissza- és előre tekintő tanulmány született. Olyan elemzések, amelyek tágabb európai és történeti kontextusba helyezték az oktatásügy ezen szektorának változási, fejlődési kérdéseit. A viták tárgyát döntően az egyetemek sorsa adta. Ezek az egykor nagy tekintélyű intézmények, amelyek küldetése és funkciója sokak szerint megkérdőjeleződött, de legalábbis átalakulóban van.

A felsőoktatás zászlóshajói korunkra a felsőfokú szakemberképzésnek nem egyedi és minden tekintetben kiemelkedő jelentőségű szereplői. Belső és külső feladatmegosztások tagolták és tagolják a világukat. Az idők során osztozniuk kellett a képzések jogán és az oktatási piac vagy éppen az oktatáspolitika megrendelésein. Amikor tehát a felsőoktatás expanziójáról vagy éppen válságáról beszélünk, akkor egy differenciált intézményrendszer változásairól van szó valójában. A válságok és nekilendülések kirajzolnak nemzetközi trendeket, amelyek segíthetnek a magyar felsőoktatás gondjainak jobb megértésében, akár visszatekintünk, akár a jövőt fürkésszük.

Hrubos Ildikó (1999) tanulmánya a hazai Bologna viták egyik szezonnyitó alkotásának számít. Amiért most hivatkozunk rá, annak az az oka, hogy találónak érezzük az általa felvázolt válságperiódusokat, amelyek az egyetemek több évszázados fennállása során vezettek el a mai helyzetig. A

szerző szerint a középkori alapítású és szellemiségű egyetemek a 18-19. század fordulóján az ipari forradalom és a felvilágosodás eszméi miatt kerültek válságba. Az értékeiket a Humboldt testvérek tervezetével és a berlini egyetem modelljével sikerült átmenteni az új évszázad javára. A 20. századi totális rendszerek juttatták az egyetemi szférát újabb válságba az európai kontinensen – írja –, aminek nyomán az USA vált a felsőoktatás domináns terévé és mintaadójává. Így a tömegesedésből adódó későbbi krízis a tengeren túlon jelent meg, és a 80-as évekre érte el Európát. A tömegigények, a munkaerő piac nyomása és a színvonal vesztés félelme motiválja a reformokat, szerkezeti és szervezeti változtatásokat, illetve a felsőoktatási törvénykezés próbálkozásait.

A magyar felsőoktatásban a feltételek különbözősége ellenére lényegében ugyanazok a fejlődési és válságperiódusok követhetők, mint amiket világtrendnek szokás nevezni. Bár nem hagyhatók figyelmen kívül a fáziskésések és mértékbeli eltérések. A fentiekkel lényegében egyetértve megkockáztatjuk, hogy a pedagógus szakmában – a professzionalizáció sajátosságai miatt – voltak és vannak eltérések a képzés expanzióját, a meghatározó körülményeket és a regionális kötődéseket illetően. Mindenekelőtt a szakma és a képzés hierarchizáltsága az, ami – szerintünk – komoly szerepet játszott az intézményrendszer kialakulásában és a viszonyrendszerében.

Az egyetemi szféra valójában sohasem engedte magához közel a pedagógusképzés ügyét. Még akkor sem, amikor a politikai vagy a még nyersebb hatalmi nyomás intézkedett róla. A távolságtartás ellenére is érezhetően mindvégig megőrizte és érvényesítette a tudomány eszközeivel történő véleményezés és befolyásolás pozícióját. A pedagógusképzés szakterületére érvényesnek érezzük a máshol már kifejtett (Brezsnyánszky 2009) véleményt, amely szerint az oktatásügyre és a pedagógusképzésre a felülről és az alulról építkezés logikája együttesen hatott.

A hazai, de az európai oktatási rendszerek kialakulásában is két eltérő irányú és szándékú, tartalmú építkezési módot, logikát lehet megnevezni. A *felülről lefelé építkezés* azt jelenti, hogy a magasabb iskolák, amelyek a teoretikus, tudományos és „ünnepnapi" tudást közvetítik, mintegy maguk elé szervezik a tanítványok utánpótlását biztosító alacsonyabb, előkészítő iskolákat. A középkori egyetemek példájával szokás bemutatni.

Az *alulról felfelé építkezés* a kötelező népoktatásra alapozott rendszer jellemzője. Mindenkit érintő elemi, népoktatási vagy általános iskolákra ráépülő alsó és felső középiskolák, majd főiskolák és egyetemek. A 18-19. századtól,

jórészt a politikum részeként folyó rendszerépítkezés útja ez, hatalmi, törvénykezési segítséggel.

A kétféle építkezés eltérő pedagógusképzési tradíciókat alakított ki. Az alulról építkező a népiskolai tanítót, a felülről építkező a szaktanárt preferálta. Az előzőt az állam és az egyházak pártolták és pártolják, az utóbbit az autonómiát élvező egyetemi szféra. A népiskolákat a tanügyigazgatás, a közoktatási tantervek, az utóbbit a tudományok logikája orientálta. Az alulról építkezés érzékenyebb az iskola világára, a módszerességre, a normatív vagy a gyermekre orientált pedagógiára. A felülről építkezés szférájában a tanári mesterség – sokan leírták már – lényegében a szakmai, diszciplináris műveltségre alapozódott. A pedagógiai hozzáértést a született érzékre vagy a fokozatosan kialakuló rutinra vezették vissza.

A 20. sz. második felétől a két rendszer a pedagógusképzésben is összetalálkozott, mindenekelőtt akkor, amikor a középiskolázás után a felsőoktatás is tömegessé vált. Jelen összefüggésben azonban nem a hierachizáltságból adódó konfrontációkat vizsgáljuk, hanem azt, hogy milyen szálakon, milyen személyi átjárások mentén jöttek létre a kétféle logikára épülő fejlesztések és találkozások.

Az egyetemek bár távolságtartással kezelték a tanár- és pedagógusképzés ügyét, mégsem gondoljuk, hogy a szerepük mellőzhető lenne a vonzáskörzetük iskolaügye vagy a különböző formákban megvalósult pedagógusképzés számára. Ha tudományos és értelmiségi szakemberképzési „műhelyekként" tekintjük őket, akkor vizsgálható, hogy a szellemiségük és a tanítványaik révén milyen hatással voltak szakmai környezetükre.

Jelen kutatás az északkelet-magyarországi térség és az 1925-1975 közötti időszakra nézve kívánja feltárni, illetve a téma egy-egy szegmensére vonatkozóan részletesen bemutatni, milyen szakmai és személyi kölcsönhatások érvényesültek a térség tanító- és tanárképző intézményei között.

Magyarázatra szorul a téma időbeli és földrajzi körülhatárolása.

Az időbeli és térbeli dimenzió alapkérdése a kutatásban, hogy a vizsgált időszakban, vagyis a debreceni egyetemen folyó tanárképzés hivatalos intézményesülésétől (1925) a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá tételéig (1975) milyen intézmények szolgálták a pedagógusképzést az elemzésre szánt térségben. A vizsgált időszakban az országhatárok módosításai és a képzési rendszer változásai nyomán nagy az ingadozás a képző intézmények számát illetően. Egyidejűleg legalább 10, de bizonyos korszakokban ennél több is működött a térségben. Az intézmények és a személyi kapcsolatok „behálózták" a térséget.

A kutatott korszak végpontjai – bár helyi érdekű elemeket is tartalmaznak – jól jellemzik a pedagógusképzés intézményekben mérhető expanzióját, határköveit. Bár 1925 előtt is adott ki tanári okleveleket a debreceni egyetem, de csak az 1924-es törvény nyomán állították fel a tanárképző intézetet a bölcsészettudományi kar mellett. A Tanárképző Intézet a korabeli gazdájává lett a középiskolai tanárképzésnek. Az intézet törzskönyveinek tanúsága szerint döntően a térségből rekrutálódtak a tanárjelölt hallgatók.

Az 1975-ös év pedig azt jelzi, amikor az óvó és tanítóképzés felsőfokúvá szerveződése (1958-tól kezdődően) kiteljesedett. Az 1958-as Elnöki Tanácsi törvényerejű rendelet célként kimondta a tanítóképzés felsőfokúvá tételét, de csak az 1974. évi 13. sz. tvr szüntette meg a régi tanítóképző intézeteket.

1. táblázat: Az 1930-as évek főbb iskolatípusai és a pedagógusok képzésének intézményei

Közoktatási intézmények	*Intézmények száma*	*Tanulók*		*Pedagógusok*			*Pedagógusképzés intézményei*
		száma	f/l arány	száma	ffi	nő	
Népiskolák	6.873	969.214	51:49%	19.625	10.945	8.680	Tanító(nő)képzők
Polgári iskolák	403	91.767	47:53%	3.944	1.578	2.366	Tanárképző főiskolák
Tanító(nő)képzők	55	9.540	32:68%	809	358	451	Apponyi Kollégium
Gimnáziumok	29	14.128	98:02%	599	599	0	
Reálgimnáziumok	74	31.539	96:04%	1.360	1.358	2	Egyetemek
Leány középiskolák	46	15.169	0:100%	904	191	713	

Forrás: Az 1934/35. évi statisztikai zsebkönyv adatai

Az oktatási expanzió országos és helyi mutatóit keresve mindenekelőtt az intézmények számának alakulását és a felhasználói terep méreteit érdemes vizsgálni. Ebben a tekintetben jelentős „mozgás" tapasztalható a közoktatás intézményi adatait, az intézmények számát, illetve az érintett személyek létszámát illetően.

Ami ebből a táblázatból mindenekelőtt fontos, hogy a népiskolák száma és pedagógus szükséglete jóval meghaladta a polgári iskolákét és az érettségit adó középiskolákét. A témához tartozó másik jellegzetesség, hogy a pedagógusképzés az iskolatípusoknak, iskola fokozatoknak megfelelően eltérő intézményi helyeken, ebből adódóan más-más módon folyt.

A tanítók felkészítése középfokú iskolákban, a polgári iskolák tanárait tanárképző főiskolán, a tanítóképzők tanárait ugyancsak főiskolán képezték. Az

egyetem a középiskolai tanárok képzésére volt jogosult. Minden intézménytípus védte a maga kompetencia határait, mégis volt valamelyes átjárás, munkamegosztás. Ezt jelzi a szaggatott vonal a tanárképző főiskolák és az egyezem érintkezési mezsgyéjén.

2. táblázat: Az 1970-es évek főbb iskolatípusai és a pedagógusok képzésének intézményei

Közoktatási intézmények	*száma*	*Tanulók (nappali)*		*Pedagógusok*		*Pedagógusképzés Intézményei*
		száma	f/l arány	száma	képesített	
Általános iskola	5.480	1.115.993	52:48%	59.921	94,9%	
alsó tagozat		528.053		28.282		Tanítóképző
felső tagozat		587.940		31.639		Tanárképző főiskola
Középiskolák	547	233.291		13.442	86,6%	
Gimnázium	332	122.988	33:67%	7.196		Egyetemek
Szakközépisk.	*351	110.303	51:49%	6.246		

* Benne a közös irányítású gimnáziumok száma
Forrás: Oktatás és művelődés 1950-1985, KSH és a 2006/07 oktatási évkönyv adatai

A 2. táblázat megváltozott iskolaszerkezetet és pedagógusképzési kompetenciarendszert mutat. Az elemi iskolák száma csökkent, a középiskoláké jelentősen megnövekedett. A tanítói kompetencia az alsó tagozat 4 osztályára korlátozódott, a felső tagozatos tanárok képzőhelyévé a tanárképző főiskolák váltak, de ugyanerre az iskolai szakaszra kiterjesztették a tudományegyetemi tanárképzés jogosultságát is. Itt is van átjárás a felsőoktatási intézmények között, de inkább párhuzamosság, mint kooperáció formájában.

3. táblázat:. A pedagógusképzés intézményei 1934/35 és 1970/71 tanévben

	Intézmények száma 1934/35		*Intézmények száma 1970/71*	
	összesen	vizsgált térségben	összesen	vizsgált térségben
Tudományegyetem	*4*	1	4	1
Tanárképző főiskola	**4*	0	6	2
Tanító(nő)képző	*55*	14	**13	4

* Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, Szeged; Angol-kisasszonyok budapesti Katolikus Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolája; Magyar királyi Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola; Magyar királyi Testnevelési Főiskola
** Baja, Budapest, Debrecen, Eger, Esztergom, Győr, Jászberény, Kaposvár, Kecskemét, Nyíregyháza, Sárospatak, Sopron, Szombathely

A tudományegyetemek száma nem változott, de a hallgatói létszám igen. A 30-as évek tanárképzéssel foglalkozó főiskoláin a hallgatóság létszáma 900 fő körül alakult, a nagyobb hányaduk női hallgató. Az 1970-es években a tanárképző főiskoláknak hét-nyolcezer hallgatója volt, többségében nappali tagozatos. A tanítóképzők hallgatósága 3500 fő körül alakult, kétharmaduk nappali tagozatos. Döntően nők választották ezt a képzést. Mindez létszámában és arányaiban is lényeges változás a 30-as évekhez képest. Különösen a tanárképzés tekintetében, illetve a nők arányát illetően. Az összesen 55 középfokú tanító(nö)képzőnek – mint láttuk – kb. 9.500 tanulója volt. Kétharmaduk nő. A tanerők száma 800 főt tett ki, többségükben nők. A tagoltság felekezeti és területi igényekből egyaránt magyarázható.

Az *1. ábra* összevontan mutatja a kutatás terepéül választott térség körvonalait, és 50 éves időszakban valaha is működött pedagógusképző intézmények elhelyezkedését. A terület földrajzi hátterét képező öt megyében a vizsgált korszak végén több mint ezer általános iskola működött mintegy 24 ezer pedagógussal. A 140 középiskola közel ötezer pedagógust foglalkoztatott. Amire ma azt mondhatnánk, hogy hazai viszonylatban jelentős oktatási piacot képviselt, bár akkoriban sem számított fejlett térségnek.

1. ábra: Területi elhelyezkedés tudományegyetemek, tanárképző főiskolák és tanítóképzők az északkelet-magyarországi térségben, az 1925-1975 közötti időszakban

A területi körvonalakon belül azt vizsgáljuk, hogy milyen logika érvényesült a képzőhelyek telepítésében, megőrzésében, munkamegosztásában. Felismerhető-e rendezőelv, ami a vizsgált ötven év változásait meghatározta. Milyen meggondolások, érdekek (nemzetközi, országos, lokális érdekviszonyok, képzési igények) határozták meg a változások menetét, irányát? A kérdésekre részletesebb választ, illetve teljesebb áttekintés a kutatás folytatásától remélhetünk.

Következtetések (amit az eddigiek alapján érvényesnek tekinthetünk):

Az intézmények számában mutatkozó expanzió 1950-ig növekedést mutat, főleg a tanítóképzés terén, amelyet az államosítás és az intézmény összevonások kisebb ingadozásokkal, de visszafogtak. A növekedés szakaszában az intézmények mennyiségét a felekezeti tagoltság mellett a helyi, területi igények is fokozták.

A második 25 évben a tanítóképzésben erősen lecsökkent az intézmények száma. Ami az alsó tagozatra korlátozódó feladatoknak és a fenntartói sokszínűség megszüntetésének tulajdonítható mindenekelőtt.

A főiskolai intézmények számának és népességének az erőteljes növekedése a tanárképzésben szintén a nyolcosztályos általános iskola pedagógusi feladatainak kiterjesztéséből adódik. A tanárképzésben azonban megváltozott a főiskolák és az egyetemek viszonya a feladatellátásban. Míg az ötvenes évek előtt a tanárképző főiskoláknak az azonos székhelyű egyetemek diszciplináris hátteret jelentettek, addig a hetvenes évekre konkurencia helyzet alakult ki a két intézménytípus között. Az egyetemek számára a tér és a presztízs jelentett előnyt. A főiskoláknak a létszám kedvezett.

A főiskolai szintű tanárképzés és főleg a tanítóképzés esetében az expanzió a mennyiségi változásokon túl egy minőségi dimenzióban is értelmezhető. A képzési hierarchia kedvezőbb pozíciói felé törekvő szakterület kiharcolta magának a középfokúból az érettségire épülő felsőfokú diploma kibocsátás jogát és a főiskolai intézményi státust. Nem kétséges azonban, hogy ennek fejében az egyetemi diszciplináris értékrend és követelményrendszer értelmében kellett átalakítani a képzés tartalmi és szervezeti rendjét. Vagyis a felülről építkezés logikája felé kellett elmozdulniuk, amit a szakma jelentős része értékvesztésnek élt (él) meg.

A vizsgálódás további részletei azt mutatják, hogy a tanárképzés terén az egyetem regionálisan kiemelt szerepet kapott. A mellette megjelent tanárképző főiskolák az elképzelt partneri munkamegosztás helyett inkább kiegészítő funk-

ciót kaptak, majd egyre inkább a konkurencia képében jelentek meg. A területi egymásmellettiséget a kétféle tanárképző intézmény nehezen viselte el, annak ellenére, hogy személyi állományukban jól követhetők a szakmai, kollegiális és tanítványi összefüggések. Hasonló jelenség érzékelhető a főiskolai szektorban, ahol a közös intézményi keretbe integrálták a tanító- és tanárképzést.

Az egyetem tanárképző és kutatói műhely funkciója révén jelentős mértékben volt hatással a pedagógusképző intézmények oktatói állományára és tudományos kvalifikációjára. Ezzel párhuzamosan a periódus végére ebből a körből elfogytak a képzők képzésének korábbi speciálisan felkészített szakemberei és képesítésük intézményesült formái. Ebből a nézőpontból is úgy látjuk, hogy ismét a felülről építkezés hatása, befolyása került előtérbe, nyert teret.

Mindezt jól dokumentálják a nyomtatásban megjelent visszaemlékezések és az eddig elkészült interjúk.

Hivatkozott irodalom

2006/07 oktatási évkönyv adatai (internetes forrás)

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio* 4. 329-342.

DONÁTH PÉTER (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1968-1958*. Trezor Kiadó, Budapest

DONÁTH PÉTER (2010): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésére irányuló 1918–19, 1938, 1947–48 és 1956–59 évi kísérletek motívumairól. *Iskolakultúra* 2. 86-92.

HRUBOS ILDIKÓ (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. *Educatio Füzetek, Kutatás közben 224*. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Magyar statisztikai zsebkönyv V. évf. 1936. M. kir. Statisztikai Hivatal, Pátria, Budapest

Központi Statisztikai Hivatal (1985): *Oktatás, művelődés 1950-1985*. KSH, Budapest

SOMOGYI JÓZSEF (1944): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. 2. kiadás Eggenberger, Budapest

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

FALUS IVÁN: A TANÁRKÉPZŐK SZTENDERDJEI[1], A KÉPZŐK KÉPZÉSE

SZLT, azaz Szabó László Tamás tanár úr pályája során több területen is maradandót alkotott. A rejtett tanterv mellett talán a pedagógusképzés és a tanári kompetenciák kérdése tekinthető még olyan területnek, amely mélyebben és kitartóan magára vonta a tanár úr figyelmét.
Mi sem tűnik indokoltabbnak, mint hogy a tanárképzők sztenderdjeivel, a képzők képzésével, azaz a két terület metszéspontjában elhelyezkedő írással tisztelegjünk munkássága előtt.

I. Az ATEE 30. konferenciáján 2005-ben foglalkoztak először a pedagógusképzők sztenderdjeivel. Itt a pedagógusképzők Hollandiában kidolgozott sztenderdjeit mutatták be és vitatták meg. Ez a sztenderdrendszer sok szempontból magán viselte a pedagógusok sztenderdjeinek hatását. Hollandiában azóta is folyamatos munka követhető nyomon a képzők sztenderdjeinek kidolgozása terén, míg Európa többi országában, így hazánkban is, inkább csak a képzők képzésére törekedtek, anélkül, hogy meghatározták volna az alapvető kompetenciákat, sztenderdeket. Nem nehéz pedig belátni, hogy miként a tanárok képzése esetén célszerű meghatározni a képzés pontos célját, azt sem árt számba venni, hogy milyen tudásra és képességekre, attitűdökre van szükség ahhoz, hogy valaki sikeresen képezhessen tanárokat. Nos, 2005-ben a hollandok az alábbiakban foglalták össze ezeket a sztenderdeket.

1. Alapozás: a tanárképzőktől elvárt alapvető attitűdök és alapelvek:
- nyitott másokkal szemben, jó figyelő, befogadó; elkötelezett; a problémák tapintatos és diplomatikus megoldására törekszik,
- a résztvevők fejlesztésére összpontosít, és felelőssé teszi őket saját fejlődésük előmozdításában;
- a kiváló tanítást, gyakorlatot modellezi, annak megfelelően tanít, amit a jó tanításról mond;

1 A sztenderd és a kompetencia kifejezéseket általában meg szoktuk különböztetni egymástól. Sztenderdeken a kompetenciák különböző szintjeit értjük, amelyeket a tanároktól, illetve tanárképzőktől szakmai fejlődésük fejlődésük eltérő fázisaiban várunk el. A jelen tanulmányban azonban nem teszünk különbséget a két fogalom között, tekintettel arra, hogy a felhasznált nemzetközi források szóhasználata nem következetes, és azoktól, a szöveghűség érdekében, eltérni nem kívántunk.

2. Interperszonális kompetenciák:
- biztonságos munkalégkört teremt;
- empatikus hallgatóival szemben, a szükségletekhez mérten szabadjára engedi őket, követi munkájukat, s konfrontálódik velük;
3. Pedagógiai kompetenciák:
- A tanárjelöltek számára inspiráló, stimuláló tanulási feltételeket teremt;
- Arra serkenti a hallgatókat, hogy reflektáljanak saját tapasztalataikra, és értékeljék saját tanári képességeiket, felkészültségüket;
4. Szervezési kompetenciák:
- Saját munkáját és szabadidejét jól szervezi;
- Szükség esetén improvizál;
5. Együttműködés a kollégáival:
- együttműködik a többiekkel multidiszciplináris teamek keretében;
- aktívan közreműködik az intézmény nézetrendszerének és politikájának kialakításában és megvalósításában;
6. Szélesebb kontextusban is tevékenykedik
- megfelelő kapcsolatrendszerrel rendelkezik, s azt naprakész állapotban tartja;
- közreműködik az oktatás-nevelés és a tanárképzés megújításban, az ezekről folyó vitákban;
7. Munkálkodik a saját fejlődésén:
- rendszeresen reflektál saját pedagógiai szemléletmódjára, tanítási tevékenységére valamint a tanulókkal, kollégákkal és egyéb személyekkel kapcsolatos viselkedésére;
- A saját szakterületén, illetve a neveléstudomány területén elért új eredményeket felhasználja hallgatóinak szakmai felkészítése és a tanárok folyamatos szakmai fejlődése érdekében. (Falus 2005)

A tanárképzők problematikája, annak különböző aspektusai élénken foglalkoztatták a holland pedagógusképzőket. A témakörnek talán legjelentősebb kutatója, fejlesztője Anja Swennen, aki az elmúlt évtizedben különböző szerzőtársakkal számos publikációt jelentetett meg. Foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy a pedagógusképzőnek mennyiben kell úgy tanítania, ahogyan azt elvárja tanítványaitól, úgy kell-e rá tekinteni, mint egy szerepmodellre, a tanárképzők szakmai identitásának fejlesztése, a tanárképzők munkájának elemzése, a kezdő tanárképzők nehézségei, a tanárképzővé válás folyamata szintén vizsgálataik

tárgya volt. A munka betetőzésének a 2009-ben „Becoming a teacher educator" című könyv tekinthető. (Swennen és Klink 2009)

Ugyancsak jelentős mérföldkő a Professional Development in Education című folyóirat 2010. 1 -2. különszáma, amelyet a tanárképzők szakmai fejlődésének szenteltek. A 22 tanulmányt öt csoportba sorolták, amely témakörök jól jelzik a problematika belső tagolódását. A tanulmányok első köre a tanárképzésbe történő betanítás kérdéseivel foglalkozik, azzal, hogy milyen alapvető képzést kell nyújtani a különböző munkakörökből a pedagógusképzés területére érkező szakembereknek. A kutatások szerint sokáig megőrzik a pedagógusképzők eredeti identitásukat. Európa több országában egyáltalán nem kaptak semmilyen támogatást, segítséget a kezdő tanárképzők és ez sok kezdeti nehézséget okoz.

A második kérdéskör az identitással foglalkozik. A kutatások kimutatták, hogy a tanárképzők jelentős részénél nem dominál a tanárképzői identitás, sokkal inkább a subidentitások (kutató, oktató, tanár, mentor) jelennek meg. A tanárképzők képzőivel, támogatóival foglalkozik a tanulmányok egy újabb csoportja, majd a self-study módszerrel végzett tanulmányok következnek, és végül a már működő képzők képzésével kapcsolatos cikkek zárják a sort. A folyóirat különszáma jelzi a téma iránt megnyilvánuló világméretű érdeklődést. (Swennen – Bates 2010)

II. A tanárképzők kérdésének európai szintű megvitatására az EU Tanárok és Oktatók szakértői munkacsoportjának 2010. júniusában Reykjavikban megtartott tapasztalatcseréjén (PLA) került sor. A munkacsoport leszögezte azt az álláspontot, amelyet itthon a Tanárképzők Szövetségében mindig is vallottunk, hogy tanárképzőknek nemcsak a tanárképző intézményekben dolgozó oktatókat – legyenek azok a szakdiszciplinák, a pedagógia, pszichológia vagy a tantárgypedagógiák oktatói – tekintjük, hanem ide soroljuk a gyakorlóiskolák és partneriskolák pedagógusképzésben részt vállaló tanárait és a továbbképzőket is.
A tanácskozás fő kérdéseinek az alábbiakat tekintették:

1. Kik a tanárképzők?
2. Hogyan szereznek olyan felkészítést, amely szükséges munkájuk eredményes ellátásához?
3. Hogyan valósítható meg a tanárképzők munkájának minőségbiztosítása?
4. Ki a felelős ennek megvalósulásáért?

Jóllehet egyetértés mutatkozott abban a kérdésben, hogy mindenkit tanárképzőnek tekintünk, aki bármilyen módon hozzájárul a tanárjelöltek, illetve a tanárok képzéséhez, világosan kell látni azokat a lényeges különbségeket is, amelyek a

tanárképzők heterogén csoportján belül fellelhetők. Az a kémia professzor, aki munkaidejének csak egytizedében foglalkozik tanárjelöltek képzésével, és az a középiskolai tanár, akinek munkája nagy részét a tanulókkal való foglalkozás teszi ki, nem tekinti magát oly mértékben tanárképzőnek, mint azok a személyek, akiknek fő feladata a tanárképzés.

Mégis, mindazoknak, akik tanárképzéssel foglalkoznak, túl az általános oktatói kompetenciákon, olyan speciális kompetenciákkal is rendelkezniük kell, mint:

1. reflexió saját tanítási tevékenységükre,
2. kommunikálniuk kell arról, hogy hogyan tanítanak,
3. modellezniük kell a jó tanítást a tanárjelöltek számára. (Cluster 2010)

Az elmondottak az elkövetkező évek hazai kutatásai, fejlesztései számára is lényeges tanulságokkal járnak. Egyfelől, igaz az a tény, hogy a tanárképzők körét ilyen széles perspektívában kell értelmeznünk, a tanárképzés minden résztvevőjének ki kell alakítania magában a tanárképzői éntudatot, felelősséget kell vállalnia a tanárképzés közös feladataiért. Legalábbis kettős identitást kell magának vallani: történész oktató és tanárképző, középiskolai tanár és tanárképző, a pszichológia kutatója és tanárképző stb. Ez a kettős identitás gyakorlati következményekkel is jár: részvétel a tanárképzés célrendszerének kidolgozásában, közös és egységes felelősségvállalás a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok szakmai fejlődésének előmozdításáért. Mindez ma még igen kevéssé mondható el.

Másfelől, a képzők képzése számára adódik az a következtetés, hogy közös végső célokat határozzunk meg, együttes képzéseket szervezzünk, sőt, ami ennél eredményesebb képzési forma: közös kutatásokban, fejlesztésekben vegyenek részt a különböző "eredetű" tanárképzők. De, amíg a céloknak közöseknek kell lenniük, addig az utaknak, módszereknek eltérőeknek, és a kutatásban betöltött szerep is nyilvánvalóan különbözik a tanárképzés irányába haladó eltérő előképzettségű és gyakorlatot végző személyek számára.

A tanárképzők szakmai koherenciájának erősítése érdekében a tanácskozás résztvevői fontosnak ítélték az alábbi feladatokat, amelyek bemutatását indokoltnak tartjuk, hiszen a Magyarországon előttünk álló feladatok jelentős részét is tartalmazzák:

1. " meghatározni a tanárképzés számára közös célokat;
2. meghatározni a tanárképzők számára közös alapkompetenciákat;

3. meghatározni egyértelmű minőségi kritériumokat a tanárképzésbe történő belépés, majd az azon belüli előrehaladás számára.
4. bevezetni a tanárképzők sztenderdjeit, egy regisztrációs rendszert a tanárképzők számára;
5. bevezetni egy képzési rendszert a pedagógusképzők számára, amely felöleli az előzetes képzést, a bevezető képzést és a folyamatos szakmai fejlődéshez szükséges képzéseket is;
6. fejleszteni kell a tanárképzők közötti kommunikációt folyóiratok, internetes platformok és a tanárképzők különböző rétegei számára szervezett konferenciák segítségével,
7. fokozni kell a tanárképzésre és a tanárképző szakmára vonatkozó új ismeretek disszeminációját;
8. növelni kell annak a lehetőségét, hogy a tanárképzők részt vegyenek a tanításra vonatkozó elméleti és gyakorlatra alapozott kutatásokban;
9. serkenteni kell a tanárképzőket arra, hogy lépjenek be a nemzeti tanárképzési szakmai szervezetekbe, amelyek kapcsolatban állnak a tanárképzők nemzetközi szervezeteivel;
10. közös projekteket kell szervezni a különböző régiókban és különböző országokban dolgozó tanárképzők számára;
11. erősíteni kell a munkakapcsolatokat a tanárképző intézetek és az iskolák, valamint más oktatási intézmények között;
12. képessé kell tenni a tanárképzőket arra, hogy bevonják őket iskolai curriculumok fejlesztésébe, iskolai projektekbe.
13. bátorítani kell a tanárképzőket arra, hogy részt vállaljanak a politika formálásában." (Cluster 2010)

A felsoroltakat tekinthetnénk az oktatáspolitika és a Tanárképzők Szövetsége számára az elkövetkező időszakban megvalósítandó legfontosabb feladatoknak. Annak ellenére is mondhatjuk ezt, hogy sok tekintetben az európai tapasztalatok összegzésekor a magyar eredmények jelentőségét, benne a TKSZ munkájának fontosságát többször is elismerték. A fenti programjavaslat egyrészt az elkövetkező évek EU-s támogatással megvalósuló kutatási-fejlesztési programok számára lehet irányadó, másrészt a TKSZ fejlődési iránya szempontjából is figyelemre méltó. A javaslatok közül talán egy szorul némi magyarázatra a hazai olvasó számára, ez pedig a negyedik pontban említett regisztráció kérdése. Hollandiában már bevezetésre került ez a rendszer. Az a lényege, hogy az ottani tanárképzők szövetsége a kamarákhoz közeli jogokkal rendelkezik, és a képzésen, tájékoztatáson, disszeminácion, konferenciák szervezésén túl feladatának

tekinti a tanárképzők minőségbiztosítását is. A tanárképzők önkéntesen jelentkezhetnek regisztrációra, ami azt jelenti, hogy vállalják, hogy a szakmai szervezet, a tanárképző kollégák portfóliójuk és egyéb mutatók alapján megítéljék munkájuk minőségét, felkészültségüknek a sztenderdekhez való viszonyítását. A regisztrált tanárképzői státusz rangot jelent a tanárképzőnek és garanciát a munkáltató intézménynek.

A reykjaviki PLA első kísérletként az alábbi kompetenciacsoportokat sorolta fel: "elsőrendű (first order) tanári kompetenciák (a tanulók tanulásának kompetenciái), másodrendű (second order) tanári kompetenciák (a tanítás tanításának kompetenciái), tudásfejlesztés (kutatás), rendszer kompetenciák, transzverzális kompetenciák, vezetési kompetenciák, együttműködési és kapcsolatteremtési kompetenciák." (Cluster 2010)

III. Az európai törekvésekkel párhuzamosan, vagy inkább azokat megelőzve az amerikai Tanárképzők Szövetsége (ATE) is meghatározta a tanárképzők sztenderdjeit. A sztenderdek megalkotásának célját alapvető követelményként fogalmazták meg és azt, hogy a tanárképzők sztenderdjeinek egyetértést kell tükrözniük abban a tekintetben, hogy tanárképzőknek milyen szemléletet kell képviselniük, mit kell tudniuk és mire kell képesnek lenniük. Az így elfogadott sztenderdek lehetővé teszik a tanárképzés tudásbázisának ismeretét és folyamatos korrekcióját, ami hozzájárul a tanárképzés professzionalizálódásához.

Az alábbi hat sztenderdre vonatkozóan részletesen megfogalmazták az elérésüket jelző indikátorokat is.

1. „Olyan professzionális tanítási gyakorlatot modellez, amely a tanárképzésben létező legjobb gyakorlatot tükröző tudást, képességeket és attitűdöket demonstrálja.
2. A tanulással, tanítással vagy a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez.
3. Rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt.
4. Vezető szerepet tölt be azoknak a tanárképzési programoknak a fejlesztésében, implementációjában és értékelésében, amelyek teret adnak a különbözőségeknek, és amelyek szigorúak, relevánsak és elfogadott elméleten, kutatáson, jó gyakorlatokon alapulnak.

5. Rendszeresen és hatékonyan együttműködik az iskolák, az egyetemek, a pedagógiai szervezetek és szakmai szövetségek képviselőivel a tanítás, tanulás és a tanárképzés fejlesztése érdekében.
6. Jól informált, kritikus, konstruktív szószólóként lép fel annak érdekében, hogy minden tanuló minőségi oktatásban részesüljön, a közvélemény megértse a pedagógiai kérdéseket, valamint, hogy a kiválóság és a sokféleség érvényesüljön a tanítási és tanárképzési szakmákban.
7. Közreműködik a tanárképzési professzió fejlesztésében."

Az ATE keretében nemcsak a sztenderdek tartalmát, az indikátorokat, hanem az indikátorok meglétének megállapítására alkalmas értékelési módokat is kidolgozták.

A tanárképzők értékelésére számos módszert, formát lehet alkalmazni. A leggyakrabban elterjedt a portfólió, az értékelési központokban végzett gyakorlatok és a személyes interjúk. A portfólió tartalmazhat videofelvételeket, dvd-ket, publikációkat, amelyek jól tükrözik a tanárképző tevékenységének tartalmát és színvonalát. A portfólió segítségével megvalósuló értékelés akkor lehet eredményes, ha a portfólió minden egyes sztenderdre vonatkozóan megfelelő dokumentumokat tartalmaz.

Az értékelési központban írásbeli és szóbeli vizsgák, szimulációs helyzetek megoldása, vizsgák, kiscsoportos viták, a portfólió szóbeli megvédése történik. A személyes interjú segítségével meg lehet állapítani az adott személy szemléletét, felfogását, a tanárképzéssel kapcsolatos tudásának mélységét, elkötelezettségét stb. (Standards 2012)

IV. Európában 2012. tavaszán érte el eddigi csúcspontját a képzőkkel, a képzők sztenderdjeivel, képzésükkel kapcsolatos kérdések iránti érdeklődés. Először egy nagyszabású EU-s konferencia megrendezésére került sor Brüsszelben, majd pedig az ATEE Winter Conference-jére Coimbrában.

Az EU-s tanácskozás a Policy support for teacher educators címet viselte, s erre Európa 25 országból 145 szakembert, politikai döntéshozót és tanárképzőket hívtak meg. A tanácskozás fő vitakérdései, amelyeket a bevezető előadáshoz és az azt követő ország-beszámolókhoz kapcsolódóan a résztvevők megvitattak az alábbiak voltak:

A tanárképzők identitása és minősége

A tanárképzők szakmai fejlődés (alap- bevezető és továbbképzés)

Szerepek és felelősségek a tanárképzők minőségének fejlesztésében

A tanácskozás bevezető előadását Jean Murray, az East London University professzora tartotta azt a cél tűzve maga elé, hogy összefoglalja a tanárképzőkre vonatkozó kutatási eredményeket az európai tanárképzési politika és gyakorlat alakítása számára.

Kutatási eredmények bizonyítják az oktatás minőségének fontosságát a gazdaságban, a pedagógusok minőségének fontosságát az oktatás minőségében és a pedagógusképzők fontosságát a tanárok minőségének alakulásában.

Központi kérdésként tárgyalta a tanácskozás Murray alapján az un first order és second order tudás és képességek fontosságát, rámutatva arra, hogy a pedagógusképzőnek jól kell ismernie az iskolai tanítás sajátosságait, azon a területen is otthonosan kell mozognia, de rendelkeznie kell a hallgatók fejlődésének támogatásához szükséges másodlagos képességekkel is.

Az EU 2009 –ben a tanárképzés minőségével kapcsolatos dokumentumában hangsúlyozta, hogy a tanárképzőknek jelentős iskolai gyakorlattal kell rendelkezniük, jó tanítási kompetenciák birtokában kell lenniük mind a közoktatás, mind pedig a felsőoktatás területén, és magas szintű egyetemi végzettséggel kell rendelkezniük.

Felvetődik a tanárképzők kiválasztásának kérdése, vajon sikerül-e a legjobb szakembereket kiválasztani, és tulajdonképpen kik a legjobb tanárképzők. Az mindenesetre bizonyított, hogy a legjobb iskolai tanárok és a legkiválóbb egyetemi oktatók számára is szükség van alap-, bevezető és továbbképzésre a tanárképzés területén.

A tanárképzőknek az *alapképzésük* során az alapszakmájukban meglévő kiváló tudásukat ki kell egészíteni a tanárképzés sajátos pedagógiájával, képességeivel. Eddig elhanyagolták azt a tényt, hogy a pedagógusképzőnek szakembernek kell lennie a tanárok tanulási folyamatának területén. Tisztában kell lennie a tanárképzés speciális kontextusából (részben egyetemen, részben iskolában folyik) fakadó specifikumaival. Ez egyfelől a partneri kapcsolatok kialakításának és fenntartásának a képességét, másfelől, a transzverzális kompetenciák meglétét igényli. Magára a tanárképzésre vonatkozó kutatásokban kell részt venni, és létre kell hozni a tanárképzés sajátos tudásbázisát. A tanárképzőnek tanárképzésre vonatkozó ismeretek megteremtőjének és felhasználójának is lennie kell. A tanárképzők kutatási lehetőségeit és a tanárképzésre vonatkozó kutatási eredmények felhasználását is elhanyagolták.

A tanárképzésbe történő *bevezetés* során el kell sajátítani a felnőttek tanításának kompetenciáit, ki kell alakítani a másodlagos kompetenciákat, a pedagógiai

nézőpont változtatására van szükség, el kell sajátítani a gyakorlati szakember által végzett kutatás sajátosságait, új szervezési kompetenciákat. Az új kompetenciák egy része a munkahelyen alakul ki megfelelő támogatással.

A tanárképzőknek a *folyamatos szakmai tanulás érdekében* állandó kapcsolatban kell lennie az iskolával, követnie kell annak változásait, például a tanulók között egyre nagyobb mértékben meglévő különbségeket. Folyamatosan fejleszteni szükséges a másodrendű kompetenciákat, amennyiben szükséges, magasabb szintű képzettséget kell szerezni, rendszeresen részt kell venni kutatásban, fejlesztenie kell a személyes szakmai profilt, folyamatos reflexióval biztosítani kell a tapasztalatból származó tanulást, olyan környezetet kell teremteni, amely megkívánja a fejlődést.

A tanárképzők szakmai fejlődésének lényeges előfeltétele az, hogy meghatározzuk a tanárképző tudását és pedagógiai felkészültségét, azaz azt, hogy milyen tudásra és képességekre van szüksége a tanárképzőnek ahhoz, hogy a tanárképzési rendszerben eredményesen működhessen; karrierjének mely szakaszában van erre szülsége; mikor és hogyan tesz szert erre a tudásra, ki biztosítja ezt a számára, kinek a felelőssége meggyőződni arról, hogy a tanulás bekövetkezett ? Megfelelő fórumokat kell teremteni a tanárképzők hangjának artikulálása érdekében. (Murray 2012)

A tanácskozás további részében hat ország képviselői mutatták be országuk tanárképzésének, képzőinek valamely speciális vonását.

A tanárképzők kiválasztásának finn példáját ismertette Hannele Niemi. A finn egyetemeken a tanárképzők MA vagy PhD végzettséggel endelkeznek, de ezen felül a tanárképző intézetekben dolgozóknak minimum 90 kredites pedagógiai tanulmányokat kell folytatniuk.

Finnországban a tanárképzők legfontosabb kompetenciának a következőket tartják : formális pedagógiai képzettség+ magas színvonalú szakmai tudás; tanácsadói, szakfelügyelői vagy mentori munkatapasztalat; képességek a tanárok szakmai fejlődésének támogatására, reflexióra ; együttműködés más tanszékekkel, iskolákkal, a munka világával; kutatás alapú irányultság a tanításhoz és a tanárképzéshez.

Kiemelt fontosságot tulajdonítanak annak, hogy a tanárképzők tudását és gyakorlati felkészültségét folyamatosan karbantartsák. Fontosabb eszközök ennek elérésére a kutatási irányultság; a tanárképzőket kutatóknak és olyan oktatóknak tekintik, akik a tanítás során a legújabb kutatási eredményekre támaszkodnak, kutatómunkájuk a tanítás és tanulás fejlesztésére irányul; a tudós

közösség tagjai és határozott tanári identitással és kompetenciákkal rendelkeznek; megfelelő szakmai fórumok állnak rendelkezésre. (Niemi 2012)

Hollandiában, mint már említettük, nagy múltra tekint vissza a tanárképzőkkel kapcsolatos oktatáspolitika megfogalmazása. Két legfontosabb célja : őrködés a tanárképzők minősége felett és szakmai autonómiájuk erősítése. A két cél megvalósítása érdekében 1997, a Holland Tanárképzők Szövetségének állami támogatással megvalósult létrehozása óta jelentős lépéseket tettek : kidolgozták a tanárképzők kompetenciáit, sztenderdjeit, 2000-ben bevezették a szakmai minőséget biztosító regisztrációs rendszert, amelybe azóta 400 tanárképző lépett be, önként vállalva munkája minőségének megítélését, bevonták az iskolákban működő tanárképzőket is a munkába, és, végül, 2010-re kifejlesztették a tanárképzők tudásbázisát. Világosan megosztották a szerepeket és a felelősséget a tanárképzők minőségének fejlesztése terén a minisztérium, a munkaadók és a Holland Tanárképzők Szövetsége között. Ez utóbbi ijelentős szerepet játszik a sztenderdek, a tudásbázis kialakításában a képzők képzésének szervezésében, a kutatási eredmények publikálásában. (Snoek 2012)

Ausztriában nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskolára épített továbbképzésnek, az ott folyó szakmai fejlesztésnek. Egy projekt keretében kidolgozták a szakmai fejlődést támogató konzulensek (szerepük nagyban hasonlít a mentor szerepre) kompetenciáit, az ezek elérését szolgáló kurzusok anyagát, módszereit. Az így képzett konzulenseket akkreditálják és központilag nyílvántartják.

Belgium flamand részén 2006-ban hoztak törvényt a tanárképzésről, amelyben fontos szerepet szántak a tanárképzők szakmai fejlesztésének, kutatásban való részvételének, a képző intézmények közötti kapcsolatok kiépítésének, a hálózatos tanulás különböző formáinak. Kidolgozták a tanárképzők szakmai fejlődési profilját.

Norvégiában a 2000-s évek elejétől különbözú projekteket, kutatásokat szerveztek a tanárképzők számára. Jelentős áttörést a NAFOL-nak, a pedagógusképzők központi kutató és képző intézményének a létrehozása jelentette. A Trondheimi Egyetemre telepített intézményben PhD képzés és kutatás folyik tanárképzők részvételével. A NAFOL-t 24 tanárképző intézmény közös vállalkozása abból a célból, hogy a 2016-og terjedő hétéves periódus alatt 80 pedagógusképző számára nyújtsanak PhD képzést. A NAFOL-ban képzést szerzők számára előnyös, hogy intézményközi és nemzetközi kapcsolatokban vesznek részt, közös kutatásokat folytatnak, kiváló külföldi szakemberek előadásait hallgathatják, felkészítik őket a nemzetközi fórumokon történő publikálásra és előadások tartására.

A hatodik beszámoló a magyar eredményeket mutatta be, ismertetve a minisztérium, a regionális központok, az egyes intézmények, valamint a Tanárképzők Szövetségének feladatvállalását a képzők képzésében.

Az Európai Bizottság tanárképzési szakértői csoportja által szervezett nemzetközi tanácskozás az alábbi következtetéseket fogalmazta meg :

1. Miután tisztában vagyunk a tanárképzők kulcsszerepével, itt az ideje annak, hogy felhívjuk a pedagógiai hatóságok és minden érdekelt figyelmét arra, hogy kidolgozzák a tanárképzőkre vonatkozó oktatáspolitikát.
2. Meg kell teremteni és erősíteni kell a tanárképzők közösségét, szükség van arra, hogy azonosítsuk, elismerjük és értékeljük a különböző tanárképző szerepeket és profilokat.
3. Annak érdekében, hogy segítsük a tanárképzők minőségfejlesztését és folyamatos szakmai fejlődését, szükséges kidolgoznunk a tanárképzők kompetenciaprofilját, figyelembe véve az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés, a szakma birtokbavételének egész folyamatát.
4. Szükség van arra, hogy kezdeményezzük és támogassuk a tanárképző munka minőségére vonatkozó kutatásokat, annak érdekében, hogy hozzá járuljunk a tanárképzők tudásbázisának megteremtéséhez, és az őket érintő szakma-politikai döntések meghozatalához.
5. A tanárképzők számára változatos és személyre szabott utakat kell biztosítani ahhoz, hogy hatékonyan munkálkodhassanak szakmai fejlődésük előmozdításán, ide értve a kutatási projekteket, a mobilitást, a tanárképzők közösségein belüli hálózatos tanulást.
6. Minden tagállamban szükség van a tanárképzésben érdekeltek közötti dialógus megteremtésére annak érdekében, hogy a szerepekre és felelősségi területekre vonatkozóan közös elképzeléseket, egyetértést teremtsenek meg. (Például egy közös minőségbiztosítási rendszer létrehozása érdekében.)
7. Annak érdekében, hogy a tanárképzők megfelelő módon képviseltethessék magukat a szakmai dialógusban, a nemzeti kormányoknak támogatniuk kell a tanárképzők szervezett csoportjainak erősítését. (Conclusions 2012)

Talán nem nehéz belátni, hogy a nagy nemzetközi érdeklődés nem ok nélküli. Hazánkban sem megoldott a tanárképzőkkel szemben támasztandó

követelmények megfogalmazása és egységesítése, a különböző "előéletű" tanárképzők bevezetése a tanárképzési professzióba, a tanárképzők közösségének megalkotása és fejlesztése, a már működő tanárképzők gyakorlatorientált és elméleti továbbképzése, a felkészültség értékelése.

Mindezen gyakorlati jellegű problémák elméleti alapozottságú megoldása feltétlenül igényli a nemzetközi kutatási eredmények alaposabb megismerését, a nemzetközileg bevált és elfogadott stratégiák és módszerek megismerését és adaptálását. Mindezeken túlmenően, nem ódázhatjuk el a továbbiakban a téma alapos elemzését, kutatását, a fejlesztéseket és ez eredmények gyakorlati alkalmazását. A nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan, meg kell osztanunk a feladatokat és a felelősséget az irányító szervek, a regionális kutató és szolgáltató központok, a képző intézmények, a doktori iskolák és a Tanárképzők Szövetsége között.

Hivatkozott irodalom

BATES, T., SWENNEN, A., & JONES, K. (eds., 2011): *The professional development of teacher educators*. Routledge, Abingdon/ New York

HENS, L. (2012): *Teacher Education Networks*. Sharing and creating expertise Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26-28.
http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15

JÓNASSON J. T. (2010): *PLA Iceland: Issues related to teacher educators.* 20/06/10
http://www3.hi.is/~jtj/PLA%20June/PLAJune2010do.htm
Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26-28.
http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15

MURRAY, J. (2012): *Teacher Education and Teacher Educators: exploring the implications of research for European policies and practices.* Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26-28.
http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15.

NIEMI, H. (2012): *Selection and Quality of Teacher Educators, Case of Finland.*
Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26-28.
http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15.

Snoek, M. (2012): *Paper presented at Policy support for teacher educators*. Brussels, March 26-28. http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15.

SNOEK, M., SWENNEN, A., VAN DER KLINK, M. (2009): *The quality of teacher educators in the European policy debate, Actions and measures to improve professionalism of teacher educators*. Paper presented at the ATEE Conference 2009, Palma de Mallorca, Standards for teacher educators, http://www.ate1.org/pubs/Assessment_Modes.cfm letöltve: 2012.05.14.

SWENNEN, A., JONES, K., VOLMAN, M. (2010): Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education* Vol. 36, Nos. 1–2, March–June 2010, 131–148.

SWENNEN, A. – BATES, T. (2010): Editorial. Proffessional Development of Teacher Educators. *Professional Development in Education* Vol. 36, Nos. 1–2, March–June 2010, 1-7.

SWENNEN, A., VAN DER KLINK, M. (eds., 2009): *Becoming a Teacher Educator: theory and practice for Teacher Educators*. Springer

WIESINGER, S. (2012): *Supporting school based development through consultancy*. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26-28.
http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme Letöltve:2012.05.15.

Dokumentumok

Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm Letöltve: 2012.05.13.

European Trades Union Committee for Education (ETUCE) *'Teacher* Education in Europe: an ETUCE policy paper', Brussels, 2008.

TÓTH ZOLTÁN: „S KI VISZI ÁT FOGÁBAN TARTVA" A KUTATÁSI EREDMÉNYEKET „A TÚLSÓ PARTRA"?*

A KUTATÓTANÁR / TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI DOKTORI (PHD) KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON - HELYZETKÉP

A tantárgy-pedagógiai doktori képzés alapvető fontosságú mind a tanárok, mind a tanárképzésben dolgozó szakmódszertanosok továbbképzése szempontjából. A tantárgy-pedagógia, mint a tantárgyon keresztül történő nevelés és oktatás tudománya, a multidiszciplináris tudományok közé tartozik. A multidiszciplináris tudományok esetén megfigyelhető terminológiai bizonytalanság itt is tetten érhető: „metodika", „szakmódszertan", „szakdidaktika" a tantárgy-pedagógia szinonimájaként használatos elnevezések. Művelői az egyetemek-főiskolák szakmódszertanosai, és néhány lelkes szaktanár. A hazai tantárgy-pedagógiai oktatás és kutatás többnyire elszigetelten, jellemzően szaktantárgyanként folyik (Katona 1997; Tóth, Pusztai, Chrappán és Kovács 2011).

Tanulmányunkban először áttekintjük a tantárgy-pedagógiai kutatás néhány jellemzőjét, összefoglaljuk a manapság oly divatos kutatásalapú tanárképzéssel, a kutatótanárokkal („tudóstanárokkal") kapcsolatos nézeteket, majd az Országos Doktori Tanács nyilvános adatbázisa alapján megrajzoljuk a hazai tantárgy-pedagógiai doktori képzés helyzetképét.[1]

A tantárgy-pedagógiai kutatás tudományosságának biztosítékai

Sajnos, még manapság is sokan megkérdőjelezik a tantárgy-pedagógiai kutatás tudományos jellegét. Ennek alapvetően két oka van. Az egyik az, „hogy valóban nagyon sok olyan közlemény jelenik meg a különböző módszertani folyóiratokban, és nagyon sok olyan előadás hangzik el oktatási konferenciákon, amelyek köszönő viszonyban sincsenek a tudományossággal. Ennek …oka, hogy a tanárok jelentős hányada, bár naponta találkozik kutatásra érdemes problémákkal, nem rendelkezik a pedagógiai kutatással, kutatásmódszertannal, a tu-

* Az idézet Nagy László (1925–1978) „Ki viszi át a Szerelmet" című verséből való.

[1] A tanulmány a RE-PE-T-HA Regionális Pedagógusképző és -Továbbképző Hálózat és Adatbázis az Észak-Alföldi Régióban (TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0001.) projekt keretében készült.

dományos publikáció elkészítésével kapcsolatos alapismeretekkel sem." (Tóth, Pusztai, Chrappán és Kovács 2011) A másik ok, hogy a tanárok képzésük során elsősorban szaktárgyuk kutatási módszertanával ismerkednek meg, a pedagógiai kutatás módszertanával alig. Pedig „a tantárgy-pedagógiai kutatás és a megfelelő szaktudományi (diszciplináris) kutatás között lényeges különbségek vannak… A tantárgy-pedagógiai kutatás módszereit tekintve a társadalomtudományi kutatásokhoz hasonló. (Ez különösen nagy problémát okozhat a természettudományok kutatási módszerein nevelkedett kémia-, fizika-, biológia- és matematikatanároknak.)" (Tóth, Pusztai, Chrappán és Kovács 2011, 75)

Számos tanulmány foglalkozik a tantárgy-pedagógiai kutatás tudományosságának biztosítékaival. Babbie (2003) párhuzamba állítja a hétköznapi megismerést a tudományos megismeréssel. A tudományos megismerés a hétköznapi megismerés buktatóit (pontatlan megfigyelés, túláltalánosítás, szelektív észlelés, illogikus gondolkodás) gondosan megtervezett, tudatos, jól dokumentált, nagyszámú megfigyelésen alapuló és a tudomány nyilvánossága előtt megméretett tevékenységgel kerüli el. Eybe és Schmidt (2001) a tudományosság három kritériumát hangsúlyozzák: a) A kutatás elméleti keretek között folyjék. b) A kutatás tényeken alapuljon. c) A kutatás általánosítható eredményekhez vezessen. Vásárhelyi (é.n.) alapvető tudományos kritériumnak tartja az általánosításra való törekvést, amely a tantárgy-pedagógia esetében a mélyebb elvek feltárásában, előremutató javaslatok megfogalmazásában és a fejlődési folyamatok vizsgálatában nyilvánul meg.

A tantárgy-pedagógiai kutatás célja tehát „új ismeretek feltárásával, pontosabbá tételével, elmélyítésével, a meglévő ismeretek rendszerezésével hozzájárulni a tantárgy oktatásának, a tantárgy oktatásán keresztül megvalósuló nevelésnek eredményesebbé tételéhez" (Tóth, Pusztai, Chrappán és Kovács 2011, 75).

A tudományosság fontos kritériuma továbbá az eredmények közkinccsé tételének, a tudományos közösség nyilvánossága előtti bemutatásának lehetősége és kényszere. Kétségtelen, hogy a tantárgy-pedagógiának korán sincsenk olyan nagy számban tudományos folyóiratai és konferenciái, mint például a szaktudományi kutatásoknak, azért itt is van lehetőség rangos hazai és nemzetközi rendezvényeken, rangos – akár impakt faktoros – tudományos folyóiratokban való publikálásra is. Példaként bemutatunk néhány olyan hazai és nemzetközi konferenciát (1. táblázat), illetve folyóiratot (2. táblázat), melyek publikációs fórumai lehetnek a tantárgy-pedagógiai kutatások eredményeinek.

1. táblázat: Néhány, tantárgy-pedagógiai szempontból fontos hazai és külföldi tudományos konferencia

A konferencia neve / helyszíne	*Gyakorisága*
Országos Neveléstudományi Konferencia /Budapest	Évente
Pedagógiai Értékelési Konferencia / Szeged	Évente
Kiss Árpád Emlékkonferencia /Debrecen	Kétévente
Taní-tani Konferencia /Miskolc	Évente
International Conference on Theory and Practice in Education /Magyarország	Évente
Biennal Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI) /változó	Kétévente
European Conference on Educational Research (ECER) /változó	Évente

2. táblázat: Néhány hazai és külföldi tudományos folyóirat

Folyóirat címe	*Impakt faktor (2010)*
Magyar Pedagógia	
Iskolakultúra	
Új Pedagógiai Szemle	
Pedagógusképzés	
Hungarian Educational Research Journal	
Practice and Theory in Systems of Education	
Theorie und Praxis von Pädagogik	
Teaching Mathematics and Computer Science	
Learning and Instruction	2,768
European Journal of Education	0,194
European Journal of Teacher Education	0,396
International Journal of Educational Development	0,983
International Journal of Science Education	1,063
Journal of Educational Research	0,750
Journal of Higher Education	1,157
Journal of Research in Science Teaching	2,728
Journal of Teacher Education	1,891
Research in Higher Education	1,221
Research in Science Education	0,853
Review of Educational Research	3.127
Review of Research in Education	1,909
Science Education	1,900
Studies in Science Education	1,267
Teaching and Teacher Education	1,124
Chemistry Education Resarch and Practice	0,662
Journal of Chemical Education	0,571
Journal of Biological Education	0,367

Environmental Educational Research	0,679
Journal of Environmental Education	0,316
European Physical Education Review	0,667
Journal of Teaching in Physical Education	0,621
Journal of Research in Mathematics Education	1,500
Journal of Science Education and Technology	0,804
Studies in Science Education	1,267
International Journal of Science Education	1,063
Journal of Baltic Science Education	0,226
Journal in Research in Science Teaching	2,728
Science Education	1,900
Studies in Science Education	1,267
English Teaching – Practice and Critique	0,167
Language Learning	1,494
Language Learning and Technology	1,692
Language Teaching Research	1,205
Music Education Research	0,481
Sport Education and Society	0,857
International Journal of Art and Design Education	0,189

Kutatótanár, tudóstanár, kutatásalapú tanárképzés

A kutatótanár figyelemmel kíséri a tanítással általában és speciálisan a szaktárgya tanításával kapcsolatos új tudományos eredményeket, sőt maga is aktív részt vevője ilyen tárgyú kutatásoknak, kutató-fejlesztő programoknak (Kárpáti 2008). A tanárok egy részében megvan ez az igény. Erre utal az önszerveződésük révén létrehozott és egyre terebélyesedő mozgalom, a Kutató Tanárok Országos Szövetsége is.

A tudóstanár megnevezés manapság elsősorban a tanári életpálya-modell kapcsán kerül elő (*web-2*.). A „tudóstanár" a tanári ranglétra legmagasabb fokát jelenti. Tudóstanárrá válhat az a szaktanár, akinek legalább 14 éves közoktatásban eltöltött tanítási gyakorlata és tudományos fokozata van. Ugyanakkor a tudóstanár elnevezés kissé félrevezető. Régen ugyanis azokat a középiskolai tanárokat nevezték így, akik szaktárgyukat – és nem a tanári mesterséget – tudományos kutatás szintjén művelték. Ennek hatása ma is érezhető, sokan – elsősorban a szaktudományok képviselői – a kutatótanár, tudóstanár, kutatásalapú tanárképzés fogalmán továbbra is a szaktárgyi kutatásban való részvételt, fokozatszerzést értik.

A kutatásalapú tanárképzésre elsősorban a finnországi tanárképzés sikeressége hívta fel a figyelmet (Niemi és Jakku-Sihvonen 2005). Alapelveit Niemi a

következőképpen foglalja össze (Blanford, Cornu, Niemi és Zgaga, 2004; Niemi és Jakku-Sihvonen 2005):

1. „ A tanároknak alapos ismeretekre van szükségük az általuk tanított szakterületen folytatott legújabb kutatások eredményeiről, továbbá ismerniük kell a legújabb kutatási eredményeket arra vonatkozóan, hogy valamit hogyan lehet megtanulni, illetve megtanítani. A szaktárgyi és pedagógiai tudományok területén végzett interdiszciplináris kutatások alapot nyújtanak ahhoz, hogy a tanár olyan tanítási módszereket fejlesszen ki, amelyek sikerrel alkalmazhatóak különböző tanulók esetében is.”

2. „A tanárképzést magát is kutatási és tanulmányozási területté kell tenni. Az ilyen irányú kutatás választ ad arra a kérdésre, hogy vajon milyen a különböző módszerekkel és különböző kulturális közegekben alkalmazott tanárképzés hatékonysága és minősége.”

3. „A cél az, hogy a tanár kutatásorientált hozzáállást alakítson ki magában a saját munkájához. Ez azt jelenti, hogy meg kell tanulnia analitikusan és nyitottan megközelíteni a saját munkáját, megfigyelések és tapasztalatok alapján következtetéseket levonni, hogy a tanítási és tanulási környezetét szisztematikusan tudja tovább fejleszteni.” (*Niemi* és *Jakku-Sihvonen* 2005, 103)

Vegyük észre, hogy az 1. pontban szereplő „szaktárgyi és pedagógiai tudományok területén végzett interdiszciplináris kutatások” meghatározás lényegében a tantárgy-pedagógiai kutatásokat jelenti.

A kutatásalapú tanárképzés hazai lehetőségeit és problémáit taglalja Csapó Benő (2008) előadásában, és egy jó hazai példaként említik a Szegedi Tudományegyetem „Pedagógiai értékelési szakértők képzése” című szakirányú továbbképzését (Csapó 2008; Kárpáti 2008).

Amint láttuk, a tanárok kutatásba történő bekapcsolódása alapvető fontosságú mind a tudóstanárrá válás, mind a kutatásalapú tanárképzés szempontjából. A tanári kutatások egyik lehetséges és szervezett formája a doktori képzés (a Bologna-rendszerben a tanárképzés harmadik ciklusa). Tanulmányunk hátra lévő részében ezzel a kérdéskörrel foglalkozunk. Először egy rövid kitekintést adunk a külföldi gyakorlatokról, majd részletesen elemezzük a hazai lehetőségeket.

EdD és/vagy PhD

Kovács Edina (2011) a nagyvilágban működő közel kétszáz tanárképzési doktori program elemzése alapján készült tanulmányában részletesen tárgyalja a

gyakorlatiasabb EdD (Doctor of Education) és az elméletibb, kutatásorientáltabb PhD (Philosophiae Doctor, Doctor of Philosphy) képzéseket.

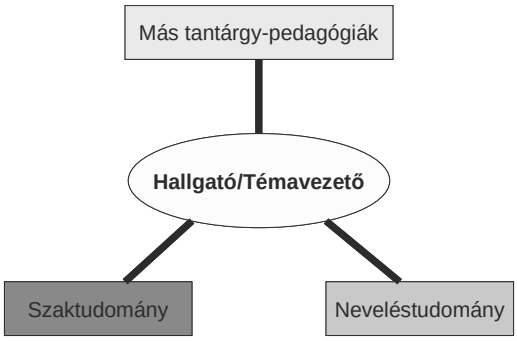
Az EdD képzés – amely az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában és Ausztráliában a leginkább jellemző – elsősorban olyan készségeket fejleszt, amelyek nem csak a tudományos életben használhatók. Az EdD disszertáció inkább leíró jellegű, eredményei kevésbé általánosíthatók, mint a kísérleteken és statisztikai értékeléseken alapuló, többnyire nagyobb terjedelmű PhD értekezés. Néhány országban a belépés feltételei is különböznek, általában az EdD képzésre jelentkezőktől elvárnak több éves tanári gyakorlatot. Az EdD képzés gyakran részidős, szemben a teljes idős PhD képzéssel. Noha az EdD fokozat megszerzésének követelményei összességében nem kisebbek, mint a PhD fokozaté, a legtöbb országban a két fokozatot mégsem tekintik egyenértékűnek. (*Kovács* 2011)

A tanároknak szóló doktori PhD programok kidolgozásában Svédország, Norvégia és Hollandia jár az élen (Tóth, Pusztai, Chrappán és Kovács 2011).

A tantárgy-pedagógiai doktori (PhD) képzés modelljei

A tantárgy-pedagógiai doktori képzésnek – elvileg – három modellje lehetséges. A „tantárgy-pedagógiai" modell szerint a képzés egy multidiszciplináris tantárgy-pedagógiai doktori iskolában folyik. A képzésben egyaránt részt vesznek a szaktudomány, a neveléstudomány/pszichológia és a különböző tantárgy-pedagógiák képviselői (1. ábra).

1. ábra: A multidiszciplináris tantárgy-pedagógiai doktori iskolában megvalósuló képzés kapcsolati sémája

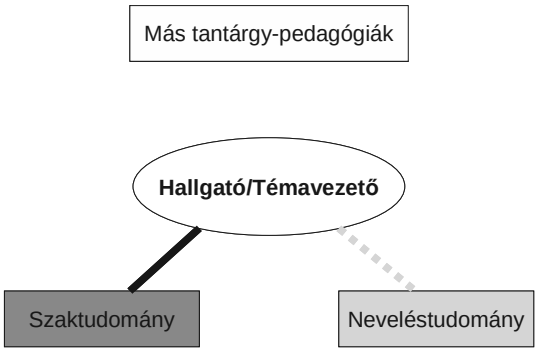


Kétségtelenül ez lehetne a tantárgy-pedagógiai doktori képzés ideális modellje. Megvalósulásának alapvető feltétele, hogy a tantárgy-pedagógiának

kellő számban legyenek egyetemi tanárai, minősített törzstagjai, oktató és témavezetői. Magyarországon a személyi feltételek – elsősorban a tantárgy-pedagógiában egyetemi tanári címmel rendelkezők – hiánya miatt ennek a modellnek a létrehozása még nem aktuális.

A „szaktudományi” modellben a tantárgy-pedagógiai doktori képzés a megfelelő szaktudományi doktori iskolákban folyik. Ez sok szempontból „logikus”, hiszen a képzés személyi feltételét jelentő szakmódszertanos (vagy a tanítás kérdései iránt kiemelten érdeklődő oktató) többnyire a megfelelő szaktudományi intézetekben, tanszékeken dolgozik. Ahogy azt a 2. ábra is szemlélteti, a szaktudományi modellben nagyon erős a tantárgy-pedagógiai témán dolgozó hallgató és témavezetője kötődése a szaktudományhoz, esetleges és lényegesen gyengébb ez a kapcsolat a neveléstudománnyal, és gyakorlatilag semmiféle kapcsolat nincs a más tantárgy-pedagógiákkal.

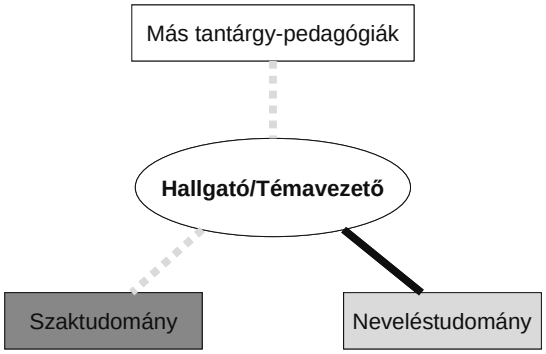
2. ábra: A szaktudományi doktori iskolában megvalósuló tantárgy-pedagógiai doktori képzés kapcsolati sémája



A tantárgy-pedagógiai doktori képzés harmadik lehetséges modellje az ún. „neveléstudományi” modell (3. ábra). Ebben az esetben valamelyik – többnyire tanárképző intézményhez tartozó – neveléstudományi és/vagy pszichológiai doktori iskola keretében nyílik lehetőség a pedagógia vagy a pszichológia egy-egy aktuális kérdésének tantárgyi keretek között történő vizsgálatára. A témavezető – többnyire – a neveléstudomány vagy a pszichológia elismert kutatója, ritkábban a vizsgált tantárgy szakmódszertanosa. Ebben a modellben meghatározó erősségű a neveléstudományhoz (vagy pszichológiához) való kötődés. Ennél sokkal gyengébb, sőt esetleges a szaktudománnyal és más tantárgy-pedagógiákkal való kapcsolat. Tanulmányunk következő részében bemutatjuk,

hogy jelenleg[2] milyen lehetőségek vannak Magyarországon tantárgy-pedagógiai doktori képzésre.

3. ábra: A neveléstudományi doktori iskolában megvalósuló tantárgy-pedagógiai képzés kapcsolati sémája



Az adatgyűjtés és értékelés módszerei

Az adatokat az Országos Doktori Tanács nyilvános adatbázisából (web-3.) gyűjtöttük ki. Az egyes doktori iskolák ilyen jellegű kínálatát egy minőségi mutatóval jellemeztük. A minőségi mutató összetevői a következők voltak:

A tantárgypedagógiai képzés szintje:

- 3 pont: programszintű;
- 2 pont: alprogram-szintű;
- 1 pont: témaszintű;
- 0 pont: nincs ilyen kínálat.

A tantárgypedagógiai témavezetők száma:

- 3 pont: három vagy több oktató;
- 2 pont: két oktató;

2 Az adatgyűjtés lezárása után létesült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának A Nevelés és Művelődés Történeti és Társadalmi Összefüggései doktori programjában az Oktatáskutatás és alkalmazásai alprogram, valamint az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolája – többek között – nyelvpedagógiai, elektronikus tanulási környezet, valamint környezeti nevelés és tudatformálás programokkal, melyek kifejezetten pedagógusok számára kínálnak kutatási és fokozatszerzési lehetőséget.

- 1 pont: egy oktató;
- 0 pont: nincs ilyen oktató.

A tantárgypedagógiai kurzusok száma:

- 3 pont: három vagy több kurzus;
- 2 pont: két kurzus;
- 1 pont: egy kurzus;
- 0 pont: nincs ilyen kurzus.

Lehetőség pedagógiai és/vagy pszichológiai képzésre:

- 3 pont: pedagógiai/pszichológiai kurzusok + áthallgatási lehetőség;
- 2 pont: pedagógiai/pszichológiai kurzusok;
- 1 pont: áthallgatási lehetőség;
- 0 pont: nincs lehetőség ilyen tanulmányok folytatására.

Tantárgypedagógiai tárgyak a doktori szigorlaton:

- 3 pont: főtárgynak és melléktárgynak is választható;
- 2 pont: csak főtárgynak választható;
- 1 pont: csak melléktárgynak választható;
- 0 pont: nem lehet szigorlati tárgy.

Sajátos követelményrendszer az elvárt tudományos teljesítményben:

- 1 pont: van ilyen;
- 0 pont: nincs ilyen.

A minőségi mutató értéke maximálisan 16 pont lehet. A vizsgált doktori iskolák eredményességének mutatójaként a doktori adatbázisból kigyűjtöttük, hogy hány tantárgy-pedagógiai jellegű doktori értekezés készült a doktori iskolában.

Eredmények és értékelésük

A doktori adatbázis alapján kiderült, hogy 9 felsőoktatási intézményben[3] vannak olyan szaktudományi és neveléstudományi doktori programok, amelyekben tantárgy-pedagógiával kapcsolatos kutatásokból lehet doktorálni. Mind a minőségi mutató, mind a megvédett doktori értekezések száma alapján a szaktudományi doktori iskola keretein belül folyó tantárgy-pedagógiai doktori képzés a leginkább jellemző a magyar felsőoktatásra. A vizsgálatba bevont doktori iskolák közül hétben működik önálló tantárgy-pedagógiai doktori program (3. táblázat).

3. táblázat: Tantárgy-pedagógiai doktori programok

Intézmény	*Doktori iskola*	*Doktori program*	*Minőségi mutató*	*Értekezések száma*
DE	Matematika- és Számítás-tudományok	Matematika-didaktika	14	11
ELTE	Fizika	Fizika tanítása	13	0
NyME	Kitaibel Pál Környezettu-dományi	Környezet-pedagógia	14	4
PE	Nyelvtudományi (meg-szűnt!)	Alkalmazott nyelvészet az idegennyelv-oktatásban	14	4
PTE	*Nyelvtudományi*	*Alkalmazott nyelvészet*	*14*	*6*
SOTE	*Sporttudományok*	*Sport-, nevelés- és társadalomtudo-mány*	*14*	*5*
ELTE	*Neveléstudományi*	*Nyelvpedagógia*	*14*	*2*

A szaktudományi doktori iskolákban folyó tantárgy-pedagógiai doktori képzés intézményenkénti és tantárgyankénti minőségi mutatóját és az elkészült doktori értekezések számát tekinthetjük át a 4. és 5. táblázatban. Látható, hogy az intézmények közül a Debreceni Egyetem, a tantárgyak közül az angol és a matematika rendelkezik a legjobb mutatókkal. Figyelemre méltó a biológia leszakadása a többi tárgytól, elsősorban a természettudományos tantárgyaktól.

3 Debreceni Egyetem (DE), Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Nyugat-Magyarországi Egyetem (NyME), Szegedi Tudományegyetem (SzTE), Pécsi Tudományegyetem (PTE), Pannon Egyetem (PE), Semmelweis Orvostudományi Egyetem (SOTE), Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE), Moholy Nagy Művészeti Egyetem (MNME).

4. táblázat: A tantárgy-pedagógiai doktori képzés minőségi mutatói intézményenkéntés tantárgyankén

	DE	*ELTE*	*NyME*	*SzTE*	*PTE*	*PE1*	*SOTE*	*LFZE*	*MNME*	*Össz.*
Matematika	*14*			*9(+N2)*						*23*
Fizika	*6*	*13(+N2)*		*3*						*22*
Környezettan	*2*		*14*							*16*
Kémia	*9*	*1(+N2)*								*10*
Informatika	*8*	*2(+N2)*		*(+N2)*	*(+N2)*					*10*
Földrajz		*4*			*2*					*6*
Biológia	*(+P3)*	*1(+N2)*		*2*	*(+N2)*					*3*
Angol	*5(+P3)*	*3(+N2)*		*2(+N2)*	*14(+N2)*	*14*				*38*
Történelem		*3*			*2(+N2)*					*5*
Zene	*(+P3)*	*(+N2)*						*4*		*4*
Testnevelés	*(+P3)*	*(+N2)*					*14*			*14*
Rajz		*(+N2)*							*2*	*2*
Összesen	*44*	*27*	*14*	*16*	*18*	*14*	*14*	*4*	*2*	*153*

[1]Időközben megszűnt doktori iskola; [2]Neveléstudományi doktori programban; [3]Pszichológia doktori programban

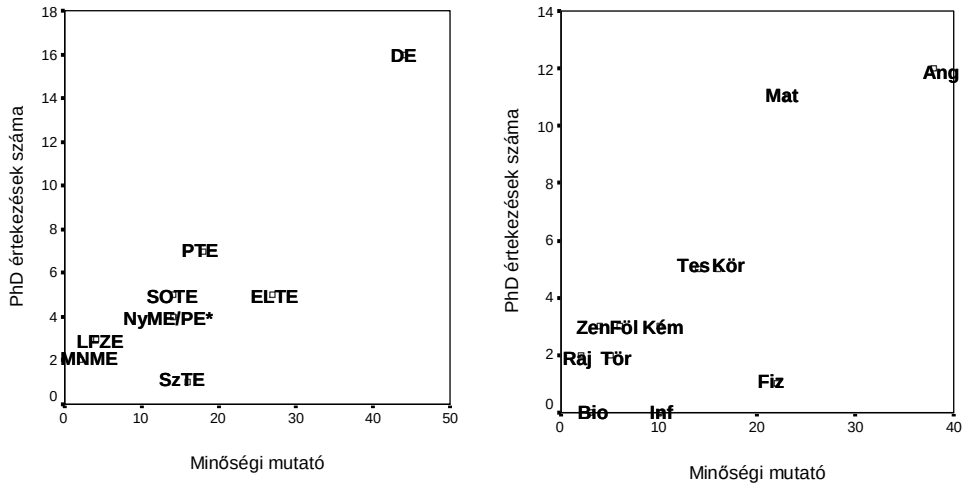
5. táblázat: A szaktudományi tantárgy-pedagógiai doktori képzésben készült értekezések száma intézményenként és tantárgyanként

	DE	*ELTE*	*NyME*	*SzTE*	*PTE*	*PE1*	*SOTE*	*LFZE*	*MNME*	*Össz.*
Matematika	11									11
Fizika	1									1
Környezettan	1		4							5
Kémia	3									3
Informatika										0
Földrajz		2			1					3
Biológia										0
Angol		1		1	6	4				12
Történelem		2								2
Zene								3		2
Testnevelés							5			5
Rajz									2	2
Összesen	16	5	4	1	7	4	5	3	2	47

Megvizsgáltuk, hogy a minőségi mutató és a tényleges teljesítmény – az elkészült tantárgy-pedagógiai tárgyú doktori értekezések száma – között milyen erős korreláció van. Az intézményenként vizsgálta adatpárok között igen erős korrelációt – korrelációs együttható: 0,861 ($p<0,01$) – tapasztaltunk (4. ábra).

Ugyancsak erős a korreláció a tantárgyanként vizsgált adatpárok között is (5. ábra): korrelációs együttható: 0,779 ($p<0,01$).

4-5. ábra: A minőségi mutató és a tantárgy-pedagógiai témában készült doktori értekezések száma közötti összefüggés az intézmények esetén (baloldali ábra), illetve a tantárgyak esetén (jobboldali ábra)



A tantárgy-pedagógiai doktori képzést is kínáló szaktudományi doktori iskolák több mint felében három vagy több témavezető hirdet tantárgy-pedagógiai kutatási témákat. Meglepő, hogy ezeknek a doktori iskoláknak majdnem felében nincs lehetőség tantárgy-pedagógiai tanulmányokra. Még rosszabb a helyzet a pedagógiai és/vagy pszichológiai tanulmányokkal. A doktori iskolák felében nincsenek ilyen kurzusok, sőt arra sincs lehetőség, hogy a hallgatók áthallgatással vegyenek részt ilyen képzésben. Tanári mesterséggel kapcsolatos képzés csak a doktori iskolák negyedében folyik. Ugyancsak meglepő, hogy még azokban a doktori iskolákban, ahol vannak tantárgy-pedagógiai kurzusok, sem mindig lehet szigorlati tárgyként választani a tantárgy-pedagógiát. Erre mindössze a doktori iskolák negyede ad lehetőséget. A tudományos elvárások – elsősorban a publikációs tevékenység – tekintetében a doktori iskolák közel 80%-a nem tesz különbséget a tantárgy-pedagógiai témán dolgozó tanár és a szaktudományi kutatási témán dolgozó kutató között. Egyre több doktori iskolában (a természettudományok területén szinte mindenhol) követelmény az impakt faktorral rendelkező nemzetközi folyóiratban való publikálás, ami a tantárgy-pedagógia esetén nem könnyen teljesíthető elvárás.

Konklúzió

A tanári életpálya-modell és a kutatásalapú tanárképzés bevezetésével várhatóan meg fog nőni az érdeklődés a tantárgy-pedagógiai doktori képzés iránt. Fontos feladat a tanárok felkészítése a tantárgy-pedagógia tudományos módszerekkel történő vizsgálatára. A 2011 őszén lezárult adatgyűjtésünk alapján megállapítható, hogy Magyarországon a szaktudományi doktori iskolákon belül végzett tantárgy-pedagógiai doktori képzés a leginkább jellemző. Ebben a tekintetben kiemelkedik a Debreceni Egyetem, a tantárgyak közül pedig a matematika és az angol nyelv. Ugyanakkor jól kimutatható korlátai vannak ennek a képzési modellnek. Örvendetes, hogy az adatgyűjtés óta eltelt közel egy évben két olyan doktori program, illetve alprogram jött létre, amely szervezeti formájában leginkább megközelíti az ideálisnak tekinthető képzési modellt, a multidiszciplináris tantárgy-pedagógiai doktori iskola modelljét.

Hivatkozott irodalom

BABBIE, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. 6. kiadás, Balassi Kiadó, Budapest

BLANFORD, S., CORNU, B, NIEMI, H, ZGAGA, P. (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. The memorandum of the expert group int he field of teacher education. Directorate-General for Education and Culture

CSAPÓ BENŐ (2008): *A kutatás alapú tanárképzés és tanártovábbképzés* (előadás diái), TEMPUS Közalapítvány konferenciája, Budapest, 2008. december 11. Eybe, Holger, Schmidt, Hans-Jürgen (2001): Quality criteria and exemplary papers in chemistry education research. *International Journal of Science Education* 23. 2. 209-225.

KÁRPÁTI ANDREA (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (eds.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, ECOSTAT, Budapest, 202.

KATONA ANDRÁS (1997): A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle* 6. 99-111.

KOVÁCS EDINA (2011): A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek. *Educatio* 20. 4. 580-586.

NEIMI, H. ÉS JAKKU-SIHVONEN, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. (Ford.: Róna Annamária), *Pedagógusképzés* 2. 93-111.

TÓTH ZOLTÁN, PUSZTAI GABRIELLA, CHRAPPÁN MAGDOLNA ÉS KOVÁCS EDINA (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. *Mediárium* 5. 3. 72- 79.

VÁSÁRHELYI ÉVA (é.n.): *Mi jogosítja fel a didaktikust, hogy tudományos tevékenységnek tekintse azt, amit csinál, és mivel érheti el, hogy mások is annak tekintsék?* (Vitairat) http://matserv.pmmf.hu/cseri/vitaindito.pdf (utolsó letöltés: 2011. 08. 29.)
Kutató Tanárok Országos Szövetsége,
http://www.kuttanar.hu (utolsó látogatás: 2012. 06. 19.)

Dokumentum

A pedagógusok életpálya modellje,
http://www.bmtk.hu/data/a_pedagogusok_eletpalyamodellje_torvenykoncepcio.pdf (utolsó letöltés: 2012. 06. 19.)
www.doktori.hu (utolsó látogatás: 2011. október 11.)

CHRAPPÁN MAGDOLNA: TUDÓS-TANÁR-KÉPZÉS*

Nem csupán szójáték, igazi probléma rejtezik az előbbi kérdéssor mögött. Honnan és miért került újra a szakmai és a civil közbeszéd fókuszába a tudóstanár, miért mutatnak feltűnő érdeklődést iránta az oktatáspolitika irányítói és a képző intézmények, hogyan és miért válik kitüntetett képzési céllá és elérendő pedagógus-ideállá? E kérdésekre jelenleg csak töredékes válaszokat adhatunk, érdemes azonban megvizsgálni legalább néhány aspektusát, mert alapvető oktatásfilozófiai értékekről árulkodnak a tudóstanár-jelenség különféle értelmezései, következésképp az oktatáspolitika szokásos csatározásain túlmutató érték- és szemléleti paradigmaváltás sejlik föl.

1. Pedagóguskarrier és előmeneteli rend

A pedagóguspálya közhelyszerű jellemzője, hogy a pályán lévők és jól teljesítők és a pályán lévő „betlizők" között csekély különbség van mind az anyagi, mind az erkölcsi megbecsülés tekintetében. Ezt a tényt sokan egyenesen a pálya megtartó ereje legfőbb determinánsaként értelmezik. Rendszeresen próbálkozik az aktuális oktatásirányítás azzal, hogy ezt a helyzetet megváltoztassa, de csekély eredménnyel. A pedagógusok számára az iskolán belüli szakmai előmenetel gyakorlatilag a vezetővé válás különböző fokozatait jelenti, a tapasztalat, a nevelési-oktatási munka minősége, a tudományos vagy szakmai közéleti tevékenység csak epizodikusan és túlnyomórészt informálisan gyakorol hatást.

2011 végén elfogadta a parlament a köznevelésről szóló CXC. törvényt[1]. Sok alapvető változtatás mellett a törvénynek van egy olyan része, amelynek a szükségességét mindenki elismeri, még ha a részletekben nem teljesen tisztázottak, vagy erősen vitatottak is. Ez a törvény 36. fejezete, a 64-65. paragrafus, amely a pedagógusok előmeneteli rendjét tartalmazza, egyszerűbben és ismertebb nevén a pedagógus életpályamodellt. A kialakítandó rendszert jól azonosítható módon legalább három különböző problémára is megoldásnak szánják: 1. a pedagógusok minősítése belső *szakmai hierarchizálódást* eredményez, ami karriermotivációt teremt, 2. a minősítési rendszer jövedelmi dimenziója a

---

* Jelen tanulmány gondolati magja egy korábban megjelent írás (Chrappán 2010), amelyet most átdolgozva, „szétszálazva" a szerző tisztelettel ajánl Szabó László Tamás szíves és értő figyelmébe, abban a hitben, hogy a témáról vallott nézeteink hasonlóak.

1 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

pedagógusbérezést is megoldani látszik, akár jelentős különbségeket is generálva a rendszerben[2] és 3. a rendszeres külső minősítés révén a régóta joggal hiányolt *külső szakmai ellenőrzést* is beépíti a rendszerbe.

A pedagógus életpályamodell lehetővé teszi a pedagógusok számára a szakmai karriert, amelyet különféle előmeneteli szintek, minősítések és ehhez kapcsolódóan fizetési kategóriák kaszkádjaként képzel el a törvényalkotó. A 65. § (8) értelmében az egész rendszer részletes szabályozása külön jogszabályban történik majd, a jelenleg közkézen forgó jogszabálytervezetekből azonban néhány biztos pont kiolvasható.[3] A közbeszédben és szakmai körökben leginkább a fizetési kategóriák, a minősítési rendszer vélelmezett technikai és tartalmi anomáliái, továbbá a bevezetés mikéntje[4] kerül össztűz alá, viszonylag kevesen elemzik a tízévenként járó alkotószabadságot, valamint a témánk szempontjából legfontosabb kérdést, az úgynevezett 'kutatótanár' mibenlétét.

2. Tudóstanár – kutatótanár

A tudóstanár kifejezés nem új keletű, hagyományosan Eötvös Lorándnak szokták tulajdonítani, és a fizika tanítása kapcsán elmondott mondatai évtizedeken (immár: századokon) át a legerősebb érvként szolgáltak annak a tanárképzési szemléletnek, amely szerint a tanárnak[5] elsősorban tudósnak kell lennie: *„Igen, képezzük tudósokká középiskolai tanárainkat azért, hogy tanítani tudjanak (…) Képezzük őket tudósokká végre még azért, hogy nemzetünknek a tudomány terén munkásokat adjunk"*[6]

A tudóstanár ideája azonban jóval régebbi, Pukánszky Béla szerint a tartalom vs. módszerközpontú ősi pedagógiai vita tanárképzési manifesztumáról van itt szó, a 18-19. század filantropista tananyaggal történő nevelés egyénközpontú felfogásával szemben a neohumanisták a tudós tanárt

2 A kapcsolódó bértábla szerint például 15 éve a pályán lévő tanárok közötti különbség a következő: pedagógus I. 145 %, mestertanár 200 %, kutatótanár 220 % (100 %-nak a gyakornoki bért tekinti a tábla). Ez a piaci szférában megmosolyogtató differenciálás, a közoktatásban azonban jelentős különbség. (2011. évi CXC. tv. 7. melléklet)

3 Többféle hivatalosnak tűnő verzió van forgalomban, a továbbiakban számunkra a minisztérium honlapján található, a köznevelési törvényről szóló tájékoztató részeként megjelenő életpályamodell a mérvadó (Tájékoztató a Nemzeti köznevelésről szóló törvényről 2012).

4 A jelenlegi szándékok szerint 2013 szeptemberétől minden legalább két éve pályán lévő pedagógust a Pedagógus I. kategóriába sorolnak, ezután fokozatosan épül ki a rendszer, így tehát legalább egyszer mindenkit minősítenek majd (kivéve azokat, akik 10 éven belül elérik a nyugdíjkorhatárt, számukra a minősítés csak opció) (Tájékoztató…2012, 12-13.)

5 Eötvösnél: középiskolai tanárról van szó, ami különösen a 19-20 század fordulóján lényeges momentum.

6 Eötvös (1892)

favorizálják, aki képes a szorgalmas tanulókat tanulásra ösztönözni a saját lelkesedése által.[7]

Értelmezhető akadémikum (elmélet) — pedagógikum (gyakorlat) oppozícióként is a tudóstanár kérdés, ahogyan többek között Perjés István is teszi[8].

Érdekes kutatási feladat volna pontos statisztikát készíteni arról, hogy a magyar nyelvű irodalmakban kit, kik és milyen szempontok alapján tekintenek tudóstanárnak. Széleskörű, de teljesnek korántsem tekinthető áttekintés alapján a tudóstanár megnevezés az alábbi kategóriákban jelenik meg:

- jellemzően tudóstanárnak nevezik azokat az *egyetemi oktatókat, tudósokat,* akik iskolateremtő erővel bírnak, akik körül tudományos műhelyek, kutatócsoportok, akár új tudományterületek, -ágak alakulnak ki. Ez a csoport szűkebb témánk vizsgálati horizontján kívül esik, hiszen evidencia, hogy azok a tudósok, akik a tudásukat valamilyen szervezett módon továbbadják (akár egyetemen, akár kutatóintézetekben), tudóstanárok.

- tudóstanár megnevezéssel illetik általában a 19. század végén, 20. század elején élt és alkotott középiskolai tanárokat, akik általában rendszeres *kutatási és publikációs tevékenységet* folytattak, jellemzően az irodalom, nyelvészet, etnográfia, történelem, művészettörténet területén, ritkábban a matematikai, fizikai-műszaki tudomány, földrajz, biológia tudományában. Ebben a korban, és ezt ne felejtsük el, alapvetően más volt a természettudományos kutatás technikai, infrastrukturális és személyi feltételrendszere, a diszciplinárisan jól képzett tanárok számára reális lehetőséget jelentett a tanításon túli tudományos tevékenység[9]. E csoportot írja le Gazda István: „*Középiskoláinkra jellemző volt, hogy azokban számos tudóstanár oktatott, akik közül jó néhányan tagjai lettek a Magyar Tudományos Akadémiának, sőt külföldi tudóstársaságoknak is, s akiknek a nevéhez nemcsak tankönyvek, de maradandó értékű tudományos művek is kötődtek*”[10]

- azokat a *jelentős lokális hatású középiskolai tanárokat,* akiket a saját közegük kiváló tanárnak és tudósnak is tekint, de a tényleges szaktudományos relevancia kevésbé egyértelmű, mint az előző csoportnál. Országos ismertségre nem feltétlenül tesznek szert, viszont kiemelkedően fontos közösségépítő és –összetartó

7 Pukánszky (2010, 14), idézi Sotiropoulost.

8 Perjés (2011)

9 Manapság ilyesfajta természettudományos kutatási tevékenységet alig tudnak a közoktatásban dolgozók folytatni, nemcsak az objektív feltételek hiánya miatt, hanem a természettudományos kutatás gyakorlatilag olyan módon professzionalizálódott, hogy abban csak sporadikusan tud részt venni egy-két nagyon elszánt tanár.

10 Gazda (2010, 1)

szerepük van egy-egy település életében. iskolákat, múzeumokat, különféle civil szervezeteket neveznek el róluk, a helyi hagyományápolás kitüntetett személyei.

- tudóstanárnak szokták tekinteni gyakran azokat a kiváló tanáregyéniségeket, akik nem az önálló tudományos kutatási eredmények révén művelik a tudományt, hanem *tanítványaik által.* Ők azok, akik lépést tartanak saját tudományuk fejlődésével, ismerik a legújabb kutatási eredményeket, szaktudományos tekintetben a legkiválóbb felkészültségű tanárok, és képesek a következő tudósnemzedék kiválasztásában és felkészítésében hatékonyan részt venni. Ez a csoport a letéteményese annak a tehetséggondozásnak, amelynek a tudóssá nevelés a fő célja.

A tipizálás ezen a ponton megtorpan, a tudós tanárokkal kapcsolatos megnyilatkozások ugyanis jórészt ezekben a kategóriákban gondolkodnak. A tanári szerepfelfogást tágan, de alapvetően a pedagógiai logika alapján értelmezők számára tudóstanár (vagy tudós tanár) az is, és *elsősorban az, aki a tanítás és a nevelés tudományát műveli.* Számottevő adatok híján csak vélelmezhetjük, hogy a tudóstanárnak *ez a típusa lesz a leggyakoribb,* ha másért nem, hát azért, mert a tanárok mindennapi tevékenységéhez a nevelés és oktatás tudományának művelése áll a legközelebb[11].

Itt vissza kell térnünk az életpályamodellhez, amely a tanári szakmai hierarchia csúcsának a *kutatótanárt* tekinti.

De kiből is lehet kutatótanár? A törvény nem fogalmaz egyértelműen, ezért ismét csak egy hivatalos közleményre tudunk hagyatkozni: *„…tudományos fokozatot megszerző és rendszeresen publikáló pedagógus II. vagy pedagógus III. (mesterpedagógusi) fokozathoz tartozó szaktanárok kutató tanári fokozatba léphetnek. A kutató tanári fokozat elérésének további feltétele a legalább 14 éves szakmai gyakorlat és a második minősítés megszerzése."*[12]

Az életpályamodell korábbi verzióiban még a tudóstanár kifejezés szerepelt, az elfogadott törvényben azonban már kutatótanár lett a megnevezés. Ennek egyik valószínű oka a több oldalról megfogalmazott kritika, amelyek sorában az egyik legnagyobb súllyal bíró a Magyar Tudományos Akadémia elnökének intenciója volt, miszerint a tudóstanár kifejezést óvatosabban kellene használni,

11 A legtöbben e ponton a finn rendszert szokták példának hozni. A kutatótanár ott alapvetően szaktudományos attitűdöt jelent (ismerje az aktuális kutatási eredményeket) és annak a kutatásában vegyen részt, hogyan teheti jobb a tanári tevékenységét. Niemi – Jakku-Sihvonen (2005)

12 Az Oktatásért Felelős Államtitkárság közleménye (2011.10.06.) http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/hoffmann-rozsa-kiszamithato-eletutat-biztositunk-a-pedagogusoknak (Letöltés ideje: 2012.06.30.)

mert: *„A tervezet tudóstanárnak nevezi azt a középiskolai tanárt, aki megszerzi a PhD fokozatot. Nálunk a több éve elhunyt, Nobel-díjjal kitüntetett kutatók érdemlik ki ezt az elnevezést, a PhD megszerzése pedig csupán a legelső lépcsőfok a tudományos pályán."*[13]

3. A tudóstanár mint narratíva

Pálinkás József hivatkozott mondatai a tudóstanár kérdéskör egyik érdekes dimenziójára utalnak, arra, hogy a tudóstanár címke általában az utódok elismerése, nem jellemző (érthetően), hogy valakit aktív periódusában már tudóstanárnak tekintenek, jóllehet az érdemek egyértelműek. A tudóstanárság így gyakorta inkább a munkatársak, tanítványok emlékezetének eredménye, egyfajta narratív minősítés. A tudóstanárokról szóló megemlékezések alapján két szempontot feltétlenül ki kell emelnünk.

3.1. A tudóstanár egyik jellegzetessége, amely a természettudós-tanárok pályaképéből, de különösen a diákok visszaemlékezéseiből egyértelműen kiolvasható: a tudóstanárok *tanárnak is kiválóak voltak,* amit a módszeres pedagógiai felkészültség, emberismeret és emberi tartás garantált. Nem találkozunk olyan értékeléssel, amely azt sugallja, hogy az illető ugyan kiváló tudós volt, de pocsék tanár. Vélhetően ennek nemcsak a megszépítő emlékezet az oka, és nem tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a tudósság és a tanárság azonos súllyal esik latba. Értelmetlen és veszélyes is szembeállítani a diszciplináris és a pedagógiai kvalitásokat, még annyira sem, hogy döntő prioritást rendelünk valamelyikhez.

3.2. A tudóstanárokra való hivatkozásokat érdemes abból a szempontból is vizsgálni, *hogy kik és milyen kontextusban* emlékeznek rájuk. Általában olyan tudósok szájából halljuk a tudóstanár-eszményt, akik erősen kötődnek az adott diszciplínához, és az illető tanártól kapták a kezdő stimulust a tudománnyal való elköteleződéshez, ráadásul maguk is az intellektuális élvonalhoz tartoznak[14]. Ritkán halljuk azt, hogy valaki „csak" átlagemberként jó szívvel és elismerően nyilatkozik saját tudóstanáráról, aki a tudománnyal megkeserítette iskolai mindennapjait, állandó kudarcot, esetleg kishitűséget alakítva ki[15]. Kivéve, ha az a tudóstanár kiváló tanár is volt egyben, aki nem pusztán a tudománnyal hat. Ezzel pedig ismét az alapoknál vagyunk: nincs tudóstanár jó tanárság nélkül.

13 Farkas (2010) idézi Pálinkás Józsefet.

14 Az elmúlt két évben elsöprő többségben a természettudománnyal foglalkozó, többnyire magas szaktudományos presztízzsel bíró tudósok szorgalmazzák a tudóstanár-képzést.

15 Önmagában a tudományok oktatása nem jár feltétlenül ilyen eredménnyel, de a mindennapi tapasztalat sajnos ezt mutatja. Zárt tudományos közegben ez az elidegenítő hatás nem érzékelhető, legfeljebb a tantárgyi kedveltségi rangsorok volnának árulkodók.

A tudóstanárok szinte kivétel nélkül gimnáziumi tanárok, ahogyan azt Szabó László Tamás is megállapítja: *„A közoktatásban működő tanár – általában – nem kutat, azaz nem tudományt művel foglalkozásszerűen (az ún. »tudós tanárok« egy korábbi korszak erősen szelektív gimnáziumaiban működtek), hanem főként tudományt közvetít. Ekként a tanár elsősorban az átadás, a közvetítés specialistája. Abban viszont teljes mértékben »profinak« kell lennie. Ha nem az, akkor nem jó tanár!"*[16]

Elérkeztünk ahhoz a ponthoz, amely e rövid áttekintés velejét jelentheti: a közoktatásban hol és mi az igazi működési nyereség abban, ha a tudós/kutatótanárok száma jelentősen megemelkedik? A létszám expanziójára kevéssé lehet majd számítani, részben a komoly szakmai követelmények részben az erősen korlátozott finanszírozási keretek miatt. Varga (2011)

4. A tudóstanár helye a közoktatásban

A tudóstanár iránti igény egyértelműen a középiskolai, pontosabban gimnáziumi képzéshez kapcsolódik, erősíti ezt az a tény is, hogy a köznevelési törvény alapvetően a gimnázium feladatának tekinti a felsőoktatásra való felkészítést (11. §)[17]

A tudóstanár ideája az elmúlt években különösen a természettudomány képviselői részéről fogalmazódott meg, egy multikauzális erőtér épült ki, amelyben a jelentkezők számának csökkenése, és előzetes tudásuk átlagosan gyenge minősége, a kétciklusú tanárképzésből a ttk-s szakosok eltűnése, továbbá a természettudományok kedveltségének zuhanása közösen juttatta el a természettudományt arra az álláspontra, hogy a tanárképzésben a régi kétszakos, alapvetően a diszciplináris képzésre alapozó formát kell be(vissza)vezetni. Ezek az indokok a jogos és valós problémára feltehetően nem a jó választ adják. A pedagógia-pszichológia arányának visszaszorítása a tanárképzésben egyáltalán nem fogja azt eredményezni, hogy jobb természettudományos tanárok kerülnek majd ki a képzésből, akik a természettudomány presztizsét és kedveltségét emelni tudják. Eddig sem tudták megoldani, mert ne feledjük: a 2011 előtt végzett *minden pályán lévő tanár alapvetően egyetemi tudósképzésben vett részt.* A jelenlegi állapotot éppen az ilyen, a pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati képzést kissé partikulárisan kezelő képzésből kikerülő tanárok tevékenysége hozta létre.[18]

16 Szabó (2010: 57), a megállapítás összecseng Gazda István megállapításával (vö: 10. lábjegyzet)

17 A szakirányú felsőfokú tanulmányokat a szakközépiskolánál is említi a törvény, de a felsőoktatás obligát rekrutációs bázisának a gimnáziumok tekintendők.

18 Sorok szerzője két természettudományos szak tanítási tapasztalata birtokában írja le e megállapítást, amely a „minél több matematika, annál jobb lesz a tanár" vulgarizált nézőpont hasonlóan vulgáris ellenpontja, az iskolai folyamatok ennél sokkal komplexebb módon működnek, mondhatni: sztochasztikusak.

A tudóstanár olyan kor ideálja volt, amikor a teljes népesség alig néhány százaléka járt gimnáziumi képzésbe, és az arány 1980-ig sem érte el a 10 %-ot. Ha a jelenlegi adatokat nézzük, az esetben is az a helyzet, hogy a teljes populációra gyakorlatilag a 15 %-nak megfelelő tanárképzést akarnánk kizárólagos iránynyá tenni.

1. táblázat: A népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerint (%)[19]

	1920	1970	1980	1990	2001	2005
Középiskolai végzettség érettségivel (gimnázium[20] + szakközépiskola)	1,9	9,4	14,6	16,2	22,7	25,2
Egyetemi, főiskolai oklevél	1,0	3,2	5,1	7,6	9,8	11,7

A tudóstanárokra nagy szükség van, hiszen fontos, hogy a tudományos élvonal utánpótlását már a közoktatás befejező szakaszában is szaktudományosan kiválóan felkészült tanárok biztosítsák. Ez nem lehet kérdés és vita tárgya sem, ahogyan az sem, hogy senki által meg nem kérdőjelezett tanári alapfeltétel a szaktudományos magabiztosság és a folyamatos önfejlesztés diszciplináris téren is.

Képzeljük most el azonban a magyar közoktatás azon szegmenseit, ahol nem jó képességű, jól motivált és felsőoktatási tanulmányokra (főleg: kutatói pályára) készülő gyerekek tanulnak. Vajon a szaktudományos prioritású tudóstanár velük is fog tudni bánni? Képes lesz őket úgy kezelni, hogy az a szaktárgynak és a gyereknek is jó legyen? Ha igen, akkor ez azt jelenti, hogy az illető szakmódszertanból és pedagógiából, pszichológiából is kiváló felkészültségű. Világos, hogy ezeket nem a diszciplinában tanulja majd meg (engedjük most meg, hogy a szakdidaktika inkább a neveléstudományhoz tartozik).

Kik lesznek ezek diákok, hol tanulnak: csak gimnáziumokban, bizonyos szakközépiskolákban, teljes osztályokban vegyesen, csak a tagozatokon, csak emelt óraszámú képzésben? Mi a teendő azokkal a gyerekkel, akik ugyancsak tudóstanárt igényelnek, csak épp egy másik tudományból: vagyis mindenki ugyanazt tanulja például kémiából akár vegyész, akár matematikus, akár nyelvész akar lenni? Mert ha iskolatípushoz kötjük a tudóstanárt, akkor ez bekövetkezhet.

Továbbá: tudóstanár tanít általános iskolában, szakiskolában, szakközépiskolában is? Milyen életkorhoz kössük a tudományos felkészítést? Tudjuk, hogy

19 KSH Mikrocenzus (2006, 6)

20 A gimnáziumi érettségi aránya 1980-2004 között 40-46 % között ingadozik az összes érettségin belül, azaz a teljes népességnek maximum 10-14%-át érinti. A gimnáziumi érettségi aránya 2005-tól növekszik, 2010-ben 54 % volt, miközben az érettségizők száma folyamatosan csökken. (NEFMI 2011)

nagyon sok kisdiák van, aki csodálatos kognitív teljesítményre képes, jól bírják, sőt élvezik is a korai intellektuális terhelést, jó érzékű tudóstanárok nagy eredményekre segíthetik őket. Intézménytípushoz, vagy speciális képzési programokhoz rendeljük tehát a tudományos képzést? A tudóstanár óhajtása ugyanis ténylegesen azt a vágyat fejezi ki, hogy minél több, minél tudománycentrikusabb ismeretet tanítsanak az iskolában, és lehetőleg mindenki fogadja el, hogy ez az ideális megoldás. A tudóstanár tehát valójában egy *bizonyos tantervi követelményrendszer tanári megtestesítője*. De mi legyen a többiekkel (akár kicsik, akár nagyobbak), akik nem képesek a követelmények teljesítésére: tekintsük őket oktatási selejtnek? És ha kimondva-kimondatlanul ezt tesszük, akkor milyen problémát oldottunk meg? Csupán egyet: kiválogattuk a tudományos felsőoktatás számára a potenciális jelölteket.

Az előző okfejtés természetesen a tudóstanár archetípusának egy torz változatát jelenti, hiszen *semmilyen módon nem következik* sem az életpályamodellből, sem a kutatásalapú tanárképzés ideájából, hogy hirtelen elszaporodnának azok a tudóstanárok, akik a tanulókat csak a saját szaktudományukban elért haladás alapján ítélnék meg, és érzéketlenek egyéb pedagógiai feladatokra. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy a tanárképzés „visszatorzítása" a két diszciplína és minimális pedagógia-pszichológia felállásra ezzel a következménnyel járhat.

Hivatkozott irodalom

CHRAPPÁN MAGDOLNA (2010): Tudóstanárok a közoktatásban? *Pedagógusképzés* 1. 84-91.

EÖTVÖS LORÁND (1892): A fizika tanításáról az egyetemen. *Természettudományi Közlöny,* XXIV. kötet, 274. füzet.

FARKAS MELINDA (2010): Akadémiai kritika az oktatásirányításnak. *Magyar Nemzet Online*, december 27.
http://mno.hu/migr_1834/akademiai_kritika_az_oktatasiranyitasnak-207712 (Letöltés ideje: 2012. 06.15.)

GAZDA ISTVÁN (2010): *A Kárpát-medencei magyar középiskolák nemzetmegtartó szellemisége* Magyar Örökség. Laudáció a Kárpát-medencei magyar középiskolák Magyar Örökség Díja alkalmából.
http://www.magyarorokseg.hu/fajlok/2010/jun/Karpatmedencei_kozepiskolak_ laudacio.pdf (Letöltés ideje: 2012. 06. 30.)

NIEMI, H., JAKKU-SIEHVONEN, R. (2005): Megelőzve a Bologna-folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés* 2. 93-11.

PERJÉS ISTVÁN (2011): Tanárképző Intézet – a krétakör virradata? In: Baumstark Beáta – Gombocz Orsolya – Hunyady György (eds.): *Tanárképzés 2010-2011 fordulóján*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 137-154.

PUKÁNSZKY BÉLA (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In: Fenyő Imre –Rébay Magdolna (eds.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen 11-24.

VARGA JÚLIA (2011): *Pedagógus életpálya*. Szakmai Műhelysorozat, 2011. 02.09. MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága - TÁRKI-TUDOK. http://www.tarki-tudok.hu/files/vargajulia_feb9.pdf (Letöltés ideje: 2012. 06.15.)

Dokumentumok

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny,* 2011. 162. sz. 39622-39695.

KSH Mikrocenzus (2006): *2005. évi mikrocenzus*. 9. Iskolázottsági adatok. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. http://www.mikrocenzus.hu/mc2005_hun/kotetek/09/mc_09.pdf (Letöltés ideje: 2012. 06.15.)

NEFMI (2011): *Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011*. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium. http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat%C3%A1si%20%C3%89vk%C3%B6nyv-2010.pdf (Letöltés ideje: 2012. 06. 15.)

Tájékoztató a Nemzeti köznevelésről szóló törvényről – A pedagógusok előmeneteli rendszere (2012): Nemzeti Erőforrás Minisztérium. http://www.kormany.hu/download/1/da/70000/nefmi_cxc_tajekoztato_03.pdf (Letöltés ideje: 2012. 06. 15.)

ÁDÁM ANETTA: A FELSŐOKTATÁSI MÓDSZERTANI VÁLTÁS FELTÉTELEI ÉS AKADÁLYAI

Iskola-e az egyetem és tanár-e az oktató? Lényeges kérdések, ha valamit kezdeni akarunk a megváltozott felsőoktatásban a mi saját, megváltozott oktatói szerepünkkel is. Bár nem iskola az egyetem, kétségtelen, hogy iskolássá vált az elmúlt néhány évtizedben. Amennyiben megváltozik egy adott oktatási fokozat funkciója és sajátossága, benne megváltozik a hallgató is, ez önmagában hordozza az oktatói szerep és feladatkör megváltozását is. Felsőoktatás-pedagógia vagy felsőoktatás-didaktika: furcsán és ritkán megjelenő kifejezések. A felsőoktatásban tanító tanárként mindannyian érezzük ennek valamilyen mértékben a szükségét, a vonatkozó szakirodalmat megvizsgálva azonban egy-két divatos és egyben új iránytól eltekintve (e-learning, távoktatás) nem nagyon találunk releváns tételt. Miért is lényeges didaktikai kérdésekről beszélni a felsőoktatás kapcsán? Ha a hallgatóink rendre nem tudnak, rosszul teljesítenek, nem tanulnak, kijelenthetjük-e nyugodt szívvel, hogy mi jól tanítottuk őket? De fordítva is megvizsgálhatjuk ugyanazt a kérdést: létezik-e olyan módszertani eszközkészlet, amely alkalmazásával hatékonyabban tudjuk kezelni a felsőfokú oktatásban megmutatkozó új jelenségeket?

A felsőoktatásban jelentős rendszerszintű és szerkezeti változások mentek végbe a közelmúltban (Hrubos 2006b). Meggyőződésünk, hogy ezekkel párhuzamosan szükség van tartalmi, tantervi és oktatás-módszertani változtatásra is. A jelenleg, rendre sikertelenül alkalmazott módszertan nem alkalmas a megváltozott hallgatói populáció oktatására, vitathatatlan, hogy lépni kell.

Mára az elitoktatás – elitképzés klasszikus formái egy-két kiemelkedően szerencsés egyetem privilégiumai maradnak, de még ezek az intézmények sem vonhatják ki magukat bizonyos változtatási kényszerek alól. A többi intézménynek pedig tartósan be kell rendezkedni egy erősen megváltozott hangulatú és szellemiségű felsőoktatási munkára. Eljött a felsőfokú tömegoktatás ideje – s ezen az sem változtat annyira, amennyire szeretnénk, ha demográfiai és felsőoktatás-politikai okokból valójában csökken az egy-egy intézményen belüli tömeg nagysága. Mivel a társadalomnak sok-sok alrendszerében mentek végbe az ehhez eredményhez vezető folyamatok, az elitoktatás szélesebb körű visszatérésére nincs sok esély. Ebben a helyzetben a felsőoktatás elvileg megteheti azt, hogy nem vesz tudomást környezetének megváltozásáról, s minden korábban rögzült

szokásához ragaszkodik még egy ideig. Azonban ez a stratégia egyfelől kontraproduktív, másfelől a végtelenségig egyébként sem tartható. Kontraproduktív, hiszen a követelmények és a módszerek szinten tartásával semmi más nem érhető el, mint az, hogy az ilyen-olyan okokból a korábbiaknál lényegesen gyengébb átlagos hallgató egyszerűen nem fogja tudni teljesíteni a követelményeket, s ez súlyos – már ma is kétségtelenül meglévő – működési zavarokhoz, a hallgatói normák torzulásához (minimalizmus, kötelességszegés, csalás) fog vezetni. Ilyen körülmények között a mindenhol meglévő tehetségesebb, terhelhetőbb, vagy egyenesen kiemelkedő tehetségű hallgatóknak is ártalmassá válik az egyetem, s végső soron össztársadalmi szinten is beláthatatlan károkat fog okozni a felsőoktatás lezüllése. Ha más nem, akkor ez a folyamat egy ponton biztosan elhozza automatikusan is a követelmények és a módszerek hozzáigazítását az aktuális viszonyokhoz.

Dolgozatunk egy belső szakmai módszertani műhely kapcsán született, ahol egyetemi oktató kollégákkal az oktatómunka sajátosságait vitattuk meg. Írásunk célja rávilágítani azokra a tényezőkre, melyek hatással lehetnek – elősegíthetik vagy gyengíthetik- a felsőoktatásban kívánatos oktatás-módszertani váltás beindulását. Kiindulópontunkat tekintsük axiómának: a módszertani változás jelenleg szükséges, sőt elkerülhetetlen a felsőoktatásban!

Helytelen lenne azt állítani, hogy az egyetem, mint az oktatási és intézményi forma a középkor óta változatlan, de azt kijelenthetjük, hogy több száz éve- egészen a legutóbbi időkig bizonyos, a működési módot jelentősen meghatározó tényezők változatlanul érvényesek voltak a felsőoktatásban. Ezek a következők:

1. *Az egyetemnek az adott társadalomban betöltött szerepe.*

Ahogy említettük, a felsőoktatás társadalmi funkciói az elmúlt évszázadok során jelentős változásokon estek át, azonban az egyetem ezen funkcióváltozások mentén is mindvégig a társadalom előretolt elit-intézményeként működött egészen a legutolsó időkig. A társadalmi tudás egy reprezentatív szeletének, azaz egy olyan kincsnek a megőrzésére és átörökítésére volt hivatott, amelynek még a közelébe férkőzni is csak kiváltságokkal lehetett.

2. *A hallgatók jellemzői és sajátosságai.*

Bár egyértelmű, hogy az egyetemeken az évszázadok múltával egyre többen tanulhattak, azonban egészen a XX.század közepéig a felsőbb oktatás intézménytípusai zártak maradtak a társadalom alsóbb rétegei előtt. Az egyetem őrizte exkluzivitását. A tanulmányok „királyi útja" (Nagy1992) olyan szabályokkal volt biztosítva – igen korai szelekció, a szelekciós döntés

véglegessége, a kiválasztottak köréből kimaradók folyamatosan és bizonyosan növekvő hátránya –, amelyek továbbra is garantálták az adott iskolatípust elvégzők már-már középkorias, feudális erejű társadalmi kiváltságát. A hallgatók határozottan a felső és közép-felső osztályból verbuválódnak, akik egy viszonylag homogén kulturális-szocializációs hátteret hoznak magukkal. Így van ez egészen a XX.század második feléig, mikortól kezdve a nagy hallgatói létszám-expanzió következtében a felsőoktatás kilépett elit szakaszából (Hrubos2006a).

3. Az oktatók szerepe, a „katedrapedagógia" létjogosultsága

Hagyományosan az egyetemeken az oktatók elsősorban tudósok voltak, akik kutatómunkájuk mellett megosztották a tudományuk eredményeit hallgatóikkal. A középkor óta az egyetemeken a tanítás jellemzően tudásátadást jelentett. Hallgatóik, akik jó előzetes tudással és megfelelő motivációval rendelkeztek, akkor is megküzdöttek az új tudásért, ha a tanár épp nem magyarázott a lehető legmegfelelőbben. A tanulás sikere a hallgatón múlt. És mivel értelmes volt, jó motivációval rendelkezett, mindent megtett a tanulás és a sikeres vizsgázás érdekében. A jól motivált tanuló magáért a tudásért tanul. A folyamatot pedig a kimenet, a vizsga szabályozta.

A fenti három tényező a közelmúlt változásainak következtében – bizonyos társadalmi folyamatok, elsősorban a felsőoktatás expanziójának eredményeként- kardinális változáson esett át. Ezekkel a változásokkal indokoljuk kiinduló axiómánk jogosságát, ugyanakkor paradox módon ezen tényezőkben bekövetkezett változás lesz az, amely felelőssé tehető azért, hogy az úgy nevezett módszertani paradigmaváltás, vagy akár ennek alapja, a szemléletváltás megtörténjen. A változást implikáló tényezők lesznek azok, amelyek felelősek a nehézségekért és az akadályokért is

Kissé aggódva és tanácstalanul, helyünket és utakat keresve beszélünk módszertani váltásról a felsőoktatásban. Új és ismeretlen kihívás előtt állunk, mert ez a szféra működésének története során először kerül ebbe a helyzetbe. Ugyanakkor érdemes felidézni azt, hogy az oktatás világában, más területeken, más intézményi környezetben, különféle szinteken a didaktikai, módszertani váltás nem ismeretlen jelenség. Számos példát ismerünk ennek a folyamatnak a megvalósulására (Földes-Kőrösné 2002, Dobos 2002). Ezek a tapasztalatok alkalmasak arra, hogy számba vegyük, a sikeres váltáshoz milyen feltételeknek kell teljesülniük. Az alábbiakban felsoroljuk ezeket, majd megvizsgáljuk, a jelen felsőoktatási környezetben mennyire adottak ezek a feltételek.

Kényszerítő vagy motiváló körülmények

Olyan mikro- és makrotársadalmi vagy strukturális tényezők, amelyek kikényszerítik a változást.

A tanárok elkötelezettsége

Valójában ők azok, akik a mindenkori módszertani váltás megvalósításának végrehajtói. Az elkötelezettségük két síkon is értelmezhető: kognitív és affektív szinten. Elengedhetetlen a sikeres folyamat érdekében, hogy a megvalósítók megértsék a folyamat lényegét, lássák a célokat és az elérendő eredményeket. Ennek hiányában pusztán technikai megvalósításra van esély. Szemléletbeli változás nélkül valódi, tartós eredményt nem lehet elérni. A motiváltság és elkötelezettség, az érzelmi bevonódás pedig elkerülhetetlen a jellemzően buktatókkal, akadályokkal teli útvonal megtétele esetén.

Eszköztár

Didaktikai váltásról lévén szó, elengedhetetlen az alapvető pedagógiai tudás és tudatosság, valamint egy ráépülő eszközrendszer, amit adott esetben alkalmazni lehet. Ez általában egy előkészítés során már előzetesen fejlesztett és kipróbált, vagy pedig a konkrét folyamatban alakuló, létrejövő, de elmeiben már beazonosítható eszközrendszer szokott lenni.

Idő a változásra

Ebben a tényezőben a folyamat-jellegen van a hangsúly. Az újjal való próbálkozás során mindig van szükség erre. Nemcsak az új eszközök és módszerek létrehozása, beágyazása igényli ezt, hanem maga folyamat is. Törvényszerű, hogy a megvalósítók akadályokba ütköznek. Ennek leküzdéséhez időre is szükség van. Ennek hiányában az akadályok leküzdése helyett visszarendeződés történik inkább.

Támogató szakmai környezet

A fent említett nehézségek legyőzése és a gördülékeny továbblépés miatt ugyanúgy szükség van erre, mint az ilyen jellegű folyamatoknál elengedhetetlenül szükséges kreativitás kibontakoztatása és a feedbackek biztosításának érdekében. Ez a tényező adhatja az alapját a résztvevők affektív bevonódásának és bizonyos esetekben az eszköztár kialakításának is.

Hogyan érvényesülnek és valósulnak meg a fenti feltételek a felsőoktatási módszertani váltás esetében?

Kényszerítő körülmények

A kényszerítő körülmények vitathatatlanul jelen vannak. A felsőoktatás társadalmi szerepe alapvetően megváltozott, elitképzésből tömegoktatás, a

tudomány palotájából iskola lett. A hallgatók sajátosságai drasztikusan megváltoztak. A változás pedig nem egyszerűen mennyiségi, hanem minőségi mutatókkal is leírható. Az expanzió azt jelenti, hogy globális mértékben is, a XX. század utolsó évtizedében megduplázódott a felsőoktatásban résztvevők száma. A kapuk ilyen mértékű kitárása egyben azt is jelenti, hogy, átalakult a hallgatói összetétel. Megváltozott a hallgatók életkori összetétele. Egyértelmű tendencia az idősebb korúak nagyobb arányban történő megjelenése a képzésben. És ugyanígy változtak a nemi arányok is: a hasonló jellegű folyamatok analógiájára, itt is nőtt a képzésben résztvevő nők aránya. Valamint még egy fontos hozadéka a létszámnövekedésnek, hogy nagyobb számban jelentek meg a különféle etnikumok, kisebbségek képviselői is.

Ezek a változások tehát nem csupán egyszerű mennyiségi növekedést jelentenek, hanem nyilvánvalóan következik ezekből, hogy az egyetemeknek és főiskoláknak mind szociális, mint kulturális szempontból heterogénebb tömeggel kell megbirkóznia az eddig viszonylag szelektáltabb és homogénebb populáció helyett. Magyarországon a globálisan megfigyelhető folyamatok mellett, az erre az időszakra eső gyors társadalmi változások felerősítették a hallgatói létszámok növekedésének ütemét. A 18-23 éves korcsoporton belül a felsőoktatásban tanulók aránya az utóbbi 20 évben 10-15 %-ról 50 % fölé emelkedett (Hrubos 2006a). A számok pontos ismerete, a változás statisztikai utánkövetése sem szükséges hozzá, minden egyetemi oktató világosan látta, hogy évről évre érzékelhetően többen lettek. Ráadásul ehhez a drámai mértékű növekedéshez markánsan hozzájárult a levelező tagozatos képzések elterjedése és eltömegesedése, amely annak korlátozott lehetőségei miatt további minőségromboló tényezőként jelent meg felsőoktatásunk mindennapjaiban.

Logikus és elsősorban felmerülő következtetés, hogy ha nő a létszám, csökken a szűrés szigora, kevésbé szigorú a válogatás, „rosszabb minőségű anyag" kerül be a felsőoktatásba, így romlik annak színvonala. A helyzet azonban ennél bonyolultabb. A társadalmi változások - párhuzamosan az oktatási rendszer átalakulásával és a felsőoktatási expanzióval - számos olyan pillért ingattak meg, amely a felsőoktatás alapját képezte több száz éven keresztül. A felsőoktatásnak így jelentősen átalakult a társadalmi szerepe. Az egyik ilyen pillért jelentette az a tény, hogy a felsőoktatásba csak egy kiválasztott réteg, az „elit" kerülhet be. Ők nagyjából ugyanabból a társadalmi körből érkeztek és ugyanazokkal a sajátosságokkal voltak körülírhatóak, hasonló tudással és motivációval rendelkeztek, egykoron – és most is – közös kulturális kóddal jellemezhetőek, „egy nyelven beszéltek". A tömegek bekerülésével már nem tud kizárólagos ma-

radni a régi cél, mely szerint az elitet kell újratermelni egy speciális, zárt képzés keretében. Tömeges képzést kell nyújtani. Tudást, képzést, sok esetben konkrét szakmai képzést kell nyújtani sok és sokféle ember számára párhuzamosan. Az elit természetesen nem tűnik el, csak maga az elitképzés kerül más szintre, fokozatra. Ha egy adott korosztály legjobb 10%-át kiválogatjuk, nyilvánvaló, hogy jobb teljesítményt fog nyújtani, mint ugyanannak a populációnak a 40%-a. De attól még ott van az a korábbi 10%-is. A munkát azonban vitathatatlanul megnehezíti, hogy a rosszabbul teljesítőkkel együtt, „tömegben" kell oktatni őket. Néhány továbbra is kivételesen szerencsés helyzetben lévő elitintézmény hallgatóinak a kivételével ezek a jobbak beolvadnak a jellemzően átlagos vagy roszszabb hallgatók közé. Külön feladat az ő „megtalálásuk" és gondozásuk, hiszen az egyetem nem mondhat le egyik fontos és hagyományos funkciójáról, a tudományos utánpótlás kineveléséről.

Az egyetem egy olyan oktatási intézményként funkcionált történetének kezdete óta, amely a tanulói lexikális tudására épített és készpénznek tekintette a motiváltságot, az elkötelezettséget. A jelen hallgatója az eddigi korokéhoz képest hirtelen másmilyen lett. A mai hallgatóinkra az alábbi jelzőket használták a fókuszcsoportos beszélgetés során az oktató-kollégák: *„motiválatlan, fegyelmezetlen, buta"*.

Egyik kollégánk megfogalmazásában ezt a következőképp érzékeli az oktató a tanítás során: *„A kulcsmondat az lehet: amiről azt hisszük, hogy egyértelmű, az nem egyértelmű"*. A gyengébb előzetes tudás és az alacsonyabb motivációs szint mellett nehéz a hagyományos felsőoktatási munkaformákkal valódi tanulási eredményt elérni. Egyértelműen kiüresednek az oktatói dominanciára és a hallgató érdeklődésére, aktivitásra alapozott munkaformák: *„a szeminárium nem szemináriumként működik, mert én beszélek, kérdezek, válaszolok. Ő (hallgató) hallgat, jegyzetel – ki tudja mit…"*

Másik lényeges változás a tudás és információ megszerzésében történt változás. Az infokommunikáció korában az ismeretszerzés során háttérbe szorulnak azok a módok, amik tipikusan jellemzőek voltak a felsőoktatásra. Az ismeret és az információ már pillanatok alatt elérhető számtalan csatornán keresztül, már nem kötődik unikális forráshoz, a tudás birtokosa többé nem a tanár. És ugyanígy sokat veszített szerepéből a könyvtár, a klasszikus kutatás legfontosabb helyszíne és forrása. A kutatómunkát hallgatóink nem szövegek hosszú sorának átvizsgálásával, értelmezésével kívánják elvégezni, sokkal inkább számítanak szoftverek, internetes tematikus oldalak és keresők segítségére. A felsőoktatásnak az expanzió és a digitális-információs robbanás következtében

megváltozott szerepe és helyzete tehát egyértelmű kényszerítő körülmény, mely adott esetben kikényszerítheti a változást

Elkötelezettség

A másodikként említett feltétel a tanárok kognitív és affektív elkötelezettsége. Ez megítélésünk szerint a jelenlegi felsőoktatásban minimális szintűnek tekinthető. Az oktatók érzékelik a felsőoktatásban zajló változást, látják ennek legfontosabb mozzanatait, de ehhez jelenleg még nem alkalmazkodni, hanem a kellemetlen hatást kiküszöbölni akarják. Olyan gyorsan zajlott le a felsőoktatás átalakulása, hogy a hatások és tünetek nyilvánvaló észlelése mellett is kevéssé tudatosul bennük, hogy a saját praxis, a mindennapi gyakorlatuk átalakítására van szükség. Sokakban erősen él az a várakozás, hogy valamilyen módon (szigorúbb szelekció, felzárkóztató kurzusok) megváltozzanak, visszaváltozzanak a hallgatók, újra „taníthatóak" legyenek a régi eljárásokkal. A problémát a hallgató és a felsőoktatás általános helyzetében látja, saját oktatói gyakorlatát, eszközrendszerének hatékonyságát és az adaptivitását kevésbé mérlegeli. A helyzet és a saját gyakorlat tudatos szinten történő értelmezése és elemzése nélkül, a belátás nélkül érzelmi elkötelezettségre, valódi affektív mozzanatra nem számíthatunk.

Eszköztár

A felsőoktatás eddigi gyakorlata jellemzően a legkonzervatívabb tanítás-tanuláselméleti képet közvetítette. Olyan oktatóközpontú gyakorlatot, ahol a tanár mint tekintélyszemély jelent meg, a tudás legfőbb, szinte kizárólagos forrásaként. A tanítás pedig elsősorban ismeretközlésként manifesztálódott, különösebb módszertani eszköztár megvalósulása nélkül. A katedrapedagógia mégis működőképes volt, mert hallgatók motiváltak voltak. A motiváltság bepótolta a tanítás hiányait. Ha volt is tanári végzettsége az egyetemi oktatónak (ez a tudományegyetemeken jellemzőbb volt), nem volt arra kényszerítve, hogy használja ilyen jellegű kompetenciáit. Egy idő után a hagyományos felsőoktatási környezetben le is csupaszodott ez az eszköztár. A szóbeli prezentációk, előadások mellett esetleg a szemléltetés különféle formái jelentek meg. A jelenlegi hallgatói összetétel és tanulásról, ismeretszerzésről alkotott jelenlegi tudásunk, az intézménytípus iskolássá válása fokozatosan kiköveteli a felsőoktatásban is a valódi tanári, pedagógiai kompetenciákat és az ehhez kapcsolódó eszköztárat. Kevés olyan módszertani forrás van, melyhez ma a felsőoktatásban tanító oktató nyúlhat, így az egyéni próbálkozások sokszor magányos harcokká válnak:

„a száraz anyagot egyfajta megzenésítéssel láttam el, a kereskedelmi médiában nem kevéssé használatos eszközöket használok fel".

Bár az utóbbi időben a felsőoktatás egyes területein történtek ilyen jellegű fejlesztések (pl. tanárképzés), az újonnan fejlesztett eszközrendszer számtalan ok miatt minimális hatással tudott csak lenni a felsőoktatási gyakorlatra.

Idő a változásra

Az oktatásban zajló folyamatok általában nem elszigetelt történések. Egyetlen komponens megváltozása általában magával mozdítja a rendszer többi elemét is. Ez a mozgás azonban időt vesz igénybe. A felsőoktatási expanzió folyamata rendkívül gyorsan zajlott le. Nem egy lassú átalakulás, hanem egy gyors átrendeződés történt, melyhez azonban a rendszer többi eleme lassabban tud alkalmazkodni. A korábban említett felsőoktatási módszertani fejlesztés sikertelenségének egyik oka épp az erőltetett tempó volt, ahol gyors eredményt és mutatókat várva nem sikerült körültekintően kiválasztani a fejlesztő szakembereket, nem hagytak időt a kipróbálás, és terjesztés természetes folyamatainak. Nem tudtak azon a fejlődésen ezek az eszközök végbemenni, amit a kipróbálási folyamat, a munkába-vétel jelent. Idő azonban nemcsak az eszközök fejlesztésére, hanem a megvalósítás során felmerülő akadályok leküzdéséhez is szükséges. Az új helyzethez való alkalmazkodás, innovatív módszerek kipróbálása, adaptációja egyértelműen időigényes folyamat. Amennyiben nem áll megfelelő idő a szereplők rendelkezésére, a folyamat során bekövetkező nehézségek esetén nem újbóli próbálkozás, útkeresés lesz a válasz, hanem a gyors visszarendeződés a hagyományos formákhoz, ahol a működés, ha nem is sikeresen, de abszolválhatóan már beigazolódott. A felsőoktatásban bekövetkezett gyors átalakulási folyamatok tehát nem engedik meg a lassú, érési folyamat végbemenetelét.

Támogató szakmai környezet

A pedagógiai kultúra vagy akár csak a gyakorlat egyes elemeinek megváltoztatása csak támogató szakmai környezetben tud lezajlani, eredménye csak ott lehet tartós. A támogató szakmai környezet alatt alapvetően két dolgot értünk. Jelenleg a felsőoktatásban szigetszerűen, szinte egy két oktató egyéni próbálkozásaként jelenik meg módszertani innováció. Azonos tárgyakat, tudományterületeket, témaköröket oktató kollégák jellemzően aktív tudományos szakmai közösséget alkotnak, de nem – vagy a legritkább esetben – alakul ki oktatásra, módszertani megoldásokra fókuszáló szakmai közösség, melyben az oktatók egymást segítik a tanítási folyamatok sikeresebb megszervezésében. Talán nem is véletlen

ez. És itt emelhetjük be a támogató szakmai környezet másik komponensét: a munkáltató, az egyetem elvárási az oktatóval szemben. Ma a felsőoktatásban az oktatónak különféle kritériumoknak kell megfelelniük, mely elvárások többnyire a tudományos tevékenységhez köthetőek. Nincs arra vonatkozó valódi elvárás, szabályzó, hogy az oktatói munkát mennyire sikeresen illetve hatékonyan végzi. Nem mérhető a jelenlegi felsőoktatásban a jól tanító tanár a jó kutatóhoz. A hangsúly az oktatói munkában az utóbbin van. Mivel minimális elvárás és visszajelzés jelenik meg (talán csak a minőségbiztosítás érdekében végzett hallgatói értékelésekben) a tanítás hatékonyságával kapcsolatban, nem érdekelt a tanár abban, hogy valódi erőket fektessen a tanításba. Illetve ha valódi erőket mozgat meg, visszajelzésre szinte csak a hallgatóktól számíthat. A kiindulópont tehát nem egy szakmailag támogatott, jó helyzetből induló, sikerekkel kecsegtető folyamatra ad reményt.

Látjuk tehát, hogy a módszertani váltáshoz szükséges felsorolt öt tényező közül csupán egy, a kényszerítő körülmények állnak rendelkezésre a jelenkori magyar felsőoktatásban. Kérdés, hogy az az egyetlen tényező elég erős-e ahhoz, hogy kikényszerítse a többi megváltozását és a folyamat sikeres végbemenetelét…

Hivatkozott irodalom

DOBOS KRISZTINA (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle* 9. 38-48.

FÖLDES PETRA - KŐRÖSNÉ MIKIS MÁRTA (2002): Esettanulmányok az innovatív pedagógiai gyakorlat bemutatására. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 38-48.

HRUBOS ILDIKÓ (2006): A XXI. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio* 4. 665-683.

HRUBOS ILDIKÓ (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest

NAGY PÉTER TIBOR (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Társadalom és oktatás. Educatio, Budapest

KELEMEN GYULA (2004): Az angolszász országok kompetencia alapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés* 4. 81-92.

KOZMA TAMÁS (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio* 3. 273-278.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest

SZEMERSZKI MARIANN (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában. *Educatio* 4. 665-682.

ENGLER ÁGNES: „ÜZENET EGYKORI ISKOLÁMBA”: TANÁRJELÖLTEK A PEDAGÓGUSHIVATÁSRÓL

A felsőoktatásban folyó munka tárgyalt megközelítése a múltat köti össze a jövővel: egykori iskolai emlékek és a jövendő pedagógustársadalom között képez hidat a tanárképzés.[1] A tanárképzésben született didaktikai tárgyúk esszék olvasása közben figyeltem fel ugyanis arra, hogy a hallgatók rendszeresen megidézik egykori pedagógusaik alakját, felelevenítik gyakorlatukat, függetlenül a dolgozatok témájától. Szinte minden esetben megfigyelhető, hogy a hajdani pedagógus képe, pozitív vagy negatív módon, hatással volt a tanárjelölt tanulmányaira, pályaválasztására.

Az olvasottak alapján egyértelművé vált, hogy a tanárjelöltek pályaorientációjában meghatározó jelleggel bírnak az iskolai pályafutás alatt szerzett, tanárokhoz fűződő élmények. Az évek alatt elolvasott dolgozatok révén számtalan pedagógus megelevenedett a sok száz oldalon keresztül, különböző narratívák mentén. Mindez arra sarkallt, hogy empirikus eszközökkel pillantsak bele a tanárjelöltek pedagógus hivatással összefüggő képzeteibe. A tartalomelemzés munkájára meghívtam kolléganőmet, kiinduló eredményeinket konferencián mutattuk be.[2] Az eredmények további vizsgálata, mélyebb értelmezése, valamint az összefüggések feltárása egy tanulmány keretein belül azonban sokáig váratott magára, egészen egy jeles alkalomig, amikor a téma kiváló kutatóját köszönthetem vele.

A pedagóguspálya előfutára

A pedagógus rendkívül összetett és szerteágazó tevékenységének gyakorlata, az oktatói-nevelői munka, a tanári eredményesség (eredménytelenség) realizálódása korábban és mélyebben gyökeredzik, mint a tanárképzésben eltöltött évek alatt szerzett tapasztalatok. A tanárképzésben kapott tudás és készség, képesség ráépül és beépül a leendő pedagógus szaktárgyi tudásába, induló módszertani repertoárjába, személyiségébe. A tanárrá válás folyamatát kutató elméleti irányok azonban ezt a képletet nem írják le ilyen magától egyértelműen, hiszen

1 A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

2 Engler Ágnes-Kóródi Márta: Üzenet egykori iskolámba. Tanárjelöltek pedagógusképei. Poszterbemutató. IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.

ennek számos személyi, intézményi összetevője van. A tanítási és nevelési folyamatban az értékek átadása a tematikus tervezés mentén, a tanórák apró történéseiben átadhatóak, de egy részük „olyan pszichikus képződmény, amelynek kialakulása, beépülése a fiatal személyiségébe nemcsak az iskolán múlik, másrészt később érik, már az iskolázás befejezése után.” (Szabó 2001, 471)

Falus (1998) a pedagóguskutatások hét különböző irányzatát vázolja, amelyekben nemcsak a pedagógus a „közös nevező”, hanem az eredményesség is. Az elméleti és a gyakorlati tudás, valamint a nézetek adják a pedagógiai tudás hármasságát. Ez utóbbi szoros összefüggésben áll azokkal a feltevésekkel, hitekkel, amelyek a tanári munkát prekonceptualizálják. Tanulmányunkban a procedurális tudáshoz kapcsolódó, a pedagógus munkáról alkotott elképzeléseket vesszük szemügyre. Ezt nem az elméleti vagy gyakorlati tudás kapcsán igyekszünk megragadni, hanem a múltbeli tapasztalatokra épülő tanári képek felhasználásával.

Természetesen a tanítási-tanulási folyamat mozzanatai markánsan jelen lesznek, hiszen ez adja meg vizsgálatunk keretét és velejét. Nem foglalkozunk azonban a tanári hitek vagy meggyőződések (teachers’ beliefs) olyan irányaival, amelyek például a tudás átadásának mikéntjével foglalkoznak. Ilyen izgalmas kutatási terület lenne többek között a közvetlen tudásátadás (direct transmission beliefs) vagy a konstruktivista meggyőződés (constructivist belief) kérdésköre a tanítási gyakorlatban (Kavli et al. 2009).

A tanárjelöltek nézetei több terület tapasztalataiból tevődnek össze, így a családi és az iskolai élményeikből, és a tanárképzésben szerzett célirányos és spontán tapasztalataikból. (Falus 2001) Ezek közül kiemeljük az iskolai élményeket, amelyek ugyan nehezen megragadhatók a narratívák mentén, hiszen a tanulói pályafutás alatt többszörösen átértelmeződnek, az idő rostáján átstrukturálódnak. A tanárképzés szempontjából sem érdektelen azonban megkísérelni ezek feltárását, sőt, amint Szabó (1999) rámutat, kötelesség*: „…a belső képzetek feltárása elodázhatatlan törekvés kell legyen, hiszen csak ennek alapján dönthető el, hogy változtatásra szorulnak-e, hogy milyen módon, milyen mélységig kell velük foglalkozni. E feltáró munka a képzés, a képzők feladata, mi több: kötelessége.”*

A vizsgálat során a tartalomelemzés módszerét használtuk, az elemzéshez felhasznált szövegek a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetében folyó, osztatlan tanárképzésben született szemináriumi dolgozatok jelentették. A tanárjelöltek különböző címek alapján választhattak témát, amelyet mintegy húszezer karakter hosszúságú esszében mutattak be. A hallgatók feladata a szakirodalmi források felkutatása és feldolgozása volt, valamint ezek

kiegészítése, ötvözése iskolai hospitálás során szerzett megfigyelésekkel, egyéni meglátásokkal. Nem tartozott a követelmények közé az egykori pedagógusok megjelenítése, a szemináriumi dolgozatok eredetileg a didaktikai tudás mérését voltak hivatottak szolgálni, az értékelésük mércéjeként is a módszertannal kapcsolatos forráselemzésük eredménye szolgált.

Kutatásunk fő motivációját az jelentette, hogy tetten érjük a tanári pályára készülő egyetemisták visszaemlékezéseiben megjelenő pedagógusok szakmához és személyiséghez köthető jellemvonásait. A tipizálás során alkalmaztuk a hagyományos (tudós, hivatalnok, nevelő), illetve a más szempontok szerinti (személyiségjegyek, társadalmi szerepek, pályaorientáció, tekintélyelvűség, életkor, tapasztalat) tanártípusokba történő besorolást. Bár a múltban átélt élményeket természetesen minden esetben megszűrik és átformálják a tanárjelöltek mai meglátásai, ily módon mégis választ kaphattunk arra a kérdésre, hogyan befolyásolják a gyakorló pedagógusok tanítói és nevelői munkájukkal egy új tanárnemzedék pedagógiai attitűdjeit. A régi típusú, osztatlan tanárképzésben írt munkák közül 155 olyan dolgozatot használtunk fel, ahol tényleges utalás történik egy korábbi pedagógusra.

A tanárságról alkotott képek és relációik

A feltárt idézetek tartalmi irányultságát utólag három csoportba soroltuk: a hallgató egykori személyes iskolai élményeiből kirajzolódó tanárkép, a hospitálásokon szerzett tapasztalatok, valamint a pedagógus munkáról alkotott általános megjegyzések.

Az első kategóriát olyan idézetek alkották, amelyekben a tanárjelöltek egykori iskolai élményeiket felhasználva fogalmaznak. A visszaemlékezések olykor csupán felvillantják az egykori tanár képét: *„Magyar tanárunk szigorú, nyers, rugalmatlan hölgy volt”; „Általános iskolai biológia tanárom nem személyes varázsával érte el a tiszteletet, hanem végtelenül szigorú számonkéréseivel.”.*

Legtöbbször azonban értékelési folyamat övezi a visszaemlékezést, amelynek során pozitív és negatív példaképpé nőnek az emlékárnyak. *„Nagy hatással volt rám a fizika tanárnő, na nem a fizika iránti érdeklődés miatt, hanem ő az a tanár volt, aki mint ember, önmagában is érdekes egyéniség volt. Megkövetelte a kellő tiszteletet, de egyben közvetlen is volt. Emlékeim között élnek azok a pillanatok, amikor senki nem mert szólni, és a tanárnő egy kedves mondattal mindenkit megnevetetett, valahogy érezni lehetett a pozitív érzelmi odafordulást…”*; *„Alsós nevelőim egyike állandóan keserű és mélabús*

volt, ez kihatott munkájára is. Módszerei sorra csődöt mondtak, egyedül a teljes torokból való kiabálás hozott eredményt.”

A dolgozatok írói gyakorta tipizálják a tanáraikat, a típusokba sorolás jellemzően a módszertani repertoárjuk, a fegyelmezési gyakorlatuk és a diáksághoz fűződő viszonyuk alapján történik. *„A másik típus, akivel találkoztam, a tipikus unalmas tanár(…) A táblaképe és óramenete eléggé zűrzavaros volt. Mivel nem lehetett követni, egyre jobban lankadt az érdeklődés a tárgy iránt. Ráadásul a motiválás és a fegyelmezés nullával ért fel. A tanár bizonytalansága rányomta a bélyegét az egész órára, mindenki beszélgetett, evett.” „Az osztályfőnököm amolyan 'tyúkanyó' típus.”* Természetesen a szövegeket vizsgálva további típusokat lelhetünk fel, de fontosnak tartottuk a hallgatók által elsődlegesen is *típusok*nak nevezettek felsorolását, amelyek továbbá: a kreatív, a szigorú, a rettegett, a megértő és vajszívű, a pályakezdő, a semleges, a menő. Trencsényi (1988) a pedagógus pozíciójával köti össze a tanártípusokat (nevelő, szakember, köztisztviselő), valószínű, hogy a hangsúlyt kapó funkció erősödik meg és válik a fiatalok által megnevezett „bélyeggé”.

A személyes emlékek közt kutatva a dolgozatok szerzői gyakran reflektálnak tanáraik munkájára, utólag elemezve a tanítási-tanulási folyamat során kialakult mozzanatokat: *„…fegyelmezés szempontjából egyik példaképem a gimnáziumi magyartanárom, aki hiányzó házi feladatok fejében kreatív fogalmazásokat várt a következő órára”; „a tanárnő rendszeresen alkalmazta azokat a tanári fogásokat, amiket a szakirodalom is ajánl”; „úgy viselkedett, mintha ő is unta volna a saját óráit”.*

A pedagógusképek köré szövődő narratívák részletes elemzésére ebben a tanulmányban nem vállalkoztunk. A szövegeket olvasva azonban bizonyosan megelőlegezhető, hogy az élettörténetek és az interpretációk két nagy területre összpontosulnak. Az egyik az egyénekben nyomot hagyó történések, a „rejtett tanterv” (Szabó 1988) hatásai, amelyek gyakran felnőtt korban válnak világossá és értelmezhetővé. Példa erre a következő idézet: *„Két rendkívüli nyelvtanárom olyan egyéniség volt, akik előttem példaként fognak állni mindvégig. (…) Módszereiket személyre szabottan, rugalmasan alkalmazták. Felismerték a tehetségeket, de elfogadták a gyengébb képességűeket, akik a tőlük telhető maximumot nyújtották. (…) Mindketten a rákkal vették fel a harcot. Egyikük egyetemista lányáért, másikuk saját érdekéért harcolt, miközben diákjaik versenyeket nyertek, sikeres nyelvvizsgákat tettek, felvételiztek. (...). Én is az odaadó, lelkiismeretes munkájuknak, szakmai tudásuknak, nem utolsó sorban szeretetüknek, emberségüknek köszönhetem, hogy angol szakos egyetemista vagyok.”*

A másik, narratívákban fellelhető terület a pedagógusok szakmai pályájához kötődik. *„Motiváció nem csak személyes ösztönzés lehet a tanár részéről:*

megjelenhet sajnálat és düh, dicséret és elmarasztalás, segítség és elhanyagolás formájában is. (...) A személyes észrevételem szerint ezek a kvázi motivációk a legtöbb tanulót elbizonytalanítják és tovább rombolhatják a kudarcok miatt amúgy is megtépázott önbizalmukat; akadnak azonban olyan diákok is, akik a fentiek ellenére még elszántabbak lesznek, és be akarják bizonyítani a pedagógusnak, hogy ők igenis értékesek és rendelkeznek tartalékokkal – már ami a tanulást illeti."

A második csoportba azok az idézetek tartoznak, amelyek a tanárjelöltek óralátogatási tapasztalataikat hasznosítják gondolataik kifejtésében, példának okáért: *„A hospitálások alatt sokszor arra gondoltam, hogy én hogyan oldanám meg azokat a helyzeteket, melyekkel a megfigyelt tanárok az órán szembekerülnek.*" Az óralátogatások során a tanárjelöltek egy pedagógus óráját jellemzően egy alkalommal látták, mivel nem kizárólag a saját szakjukhoz kapcsolódó tanórákat figyeltek meg. Egy találkozás alapján nehéz releváns következtetéseket levonni, ezért ebben az esetben is azokra a megjegyzésekre fókuszáltunk, amelyek egykori iskolai élményekkel vagy a pályaképpel kapcsolatosak. Feltételeztük, hogy a megtekintett órák során személyes emlékek merültek fel, amit egy szituáció hív elő, vagy a pedagógus személye idéz fel, de az elemzett dolgozatoknál nem találkoztunk ilyen utalással.

A múltban gyökerező gondolatokat nem, de a hallgatók képzeletét a jövőbe kalauzoló megjegyzéseket találtunk: *„Az egyetemen eltöltött négy év alatt soha nem gondoltam komolyan arra, hogy valaha tanár legyek A legutóbbi hospitálás alatt komolyan elgondolkodtam ezen. Egy olyan tanár óráján jártam, amelyen tagadhatatlanul érezhető volt a tanár ellenszenve a kilencedikesek iránt. A hozzánk közel ülő lány az óra végén felénk fordult: >Hát, ne belőle tanuljatok!< Mi összenéztünk, és azt válaszoltuk, hogy pedig pont belőle fogunk."*

A hospitálási élményekkel összefüggő szövegek elemzésekor felfigyeltünk arra, hogy a tanárok életkora milyen jelentősen meghatározó az óra megítélésében. Alapvetően két korcsoportra különítik el a hallgatók a tanárokat: a *fiatal tanár* többnyire párosul a kezdő pedagógussal, illetve az *idősebb tanár*, akik gyakorlottak és tapasztaltak. Kigyűjtöttük a két kortípus köré szerveződő fogalmakat, amelyeket az alábbi fogalmi térképen jelenítettünk meg. (1. ábra)

1. ábra: A tanárok korával összefüggő fogalmak

Jól látható, hogy a kezdő tanársággal javarészt negatív fogalmak párosulnak: "*nem tudta kezében tartani az óra irányítását*"; "*gyakran használt iskolába nem illő kifejezéseket*"; "*vonzónak mutatkozott*". A hallgatók fiatal tanárokkal azonosulva

saját gyakorlatukat is előrevetítették: „ *A fiatal tanárnak nem volt tekintélye, nem tudott fegyelmet tartani, a tanulók nem oldották meg a feladatokat, zajongtak. Őszintén szólva megijedtem, én hogyan fogom az ilyen helyzeteket megoldani.". „A nyelvtan órát fiatal kezdő tanár tartotta, nem nagyon tudta kezében tartani az óra irányítását. Teljesen kétségbe estem, mi lesz, ha velem is ez fog történni?"* A fiatal tanároknál a lendületes óravezetés, a tudás frissessége jelenik meg pozitívumként. Érdekes, hogy a szakmai felkészültség szinte ellenérve a fiatal életkornak: „*fizika órát tartott a fiatal, de szakmailag nagyon jól felkészült tanár"*; *„a tanárnő túl fiatal volt,… nem tudta lekötni az osztályt".*

A tanárjelöltek gondolkodásmódjában tetten érhető a kezdő tanárok jellemző aggodalma és problémája, mint a fegyelmezés kérdése, módszertani dilemmák, beilleszkedés és kapcsolatteremtés. Ezek illeszkednek Szivák (1999) által felállított rangsorba (összesen 35 elem), amely a kezdő pedagógusok problémáit foglalja össze. Meg kell jegyeznünk, hogy a tanári pálya kezdetét jellemző bizonytalanságok ellenére a diplomás utánkövető vizsgálatokból kiderül, hogy leginkább a pályakezdő pedagógusok mondhatók elégedettnek munkájukkal és körülményeikkel. (Chrappán 2010).

Az idősebb (életkorban nehezen behatárolható) korosztály pedagógusai szinte teljes mértékben elismerést váltottak ki a hospitálókból: *"stílusa olyan megkapó, hogy akaratlanul is utánoztuk"; "beszédmódja egy szóval jellemezhetőek: veretes"; „A fizika órát idősebb, tapasztaltabb tanár tartotta, ami érezhető is volt: a diákok fegyelmezettebbek voltak és jobban is teljesítettek."* A személyes visszaemlékezésekben is történik néhány utalás a tanárok életkorára, de más összefüggésben, mint az egyszeri találkozást lehetővé tévő óralátogatások esetében: *„Az én felső tagozatos osztályfőnököm egy középkorú hölgy volt, igen tapasztalt a diákok viselkedését illetően.. Az egyik legfontosabb erénye az volt, hogy mindig tudta, milyen helyzetben hogyan cselekedjen…Legfőbb jellemvonása a nyitottság volt, és az, hogy idős kora ellenére lélekben velünk egykorú tudott maradni."* Néhány utalást találtunk a kiégéssel összefüggésben, ahol a pedagógus fáradtnak, szakmájába beleuntnak, sőt, elszigetelődöttnek mutatkozik: *„A táblára nem írt, csak néhány embert favorizált és dolgoztatott, a többieket lenézte, folyton gúnyolta. Úgy látszott, mintha belefáradt volna a tanításba."*

A dolgozatok elemzése után kialakított utolsó kategóriában olyan idézetek szerepelnek, amelyek a tanárjelöltek általános, de vélhetően nem csupán a szakirodalmi olvasmányaik alapján megfogalmazott pedagógusképeivel függnek össze. Például.: *„Annak az intervallumnak, melynek leteltéig egy tanárra tanulók egy adott csoportja rá van bízva, nem szabad úgy eltelnie, hogy csak száraz tények, hivatalos ügyek és udvarias, de távolságtartó szavak kommunikációja megy végbe."; „A siker záloga elsősorban a jól felkészült és az adott témában szakavatott, naprakész ismeretekkel rendelkező tanár.*

Azonban ez mit sem ér a lelkesedés nélkül: a tanárnak kell mozgásban tartania az órát, energikusnak, lendületesnek kell lennie.” A három kategóriát felhasználva vizsgáltuk meg a tanári kompetenciák megjelenését a dolgozatokban. (1. táblázat) Szakmai kompetenciákhoz soroltuk az olyan kifejezéseket, amelyek a pedagógus pálya szakmaiságát jellemzik. Például: *„szemléltető eszközöket használt”, „nem tudott fegyelmet tartani”, „táblaképe és óramenete zűrzavaros volt”, „kitűnően magyarázta az anyagot”.* A személyi kompetenciák a pedagógus személyiségét, tanítási attitűdjét, diákokhoz való viszonyát jellemzik: *emberséges és következetes”, legfőbb jellemvonása a nyitottság volt”, „barátságos, közvetlen és segítőkész személyiség volt”, „ápolták a lelkünket”, „felkészített a nagybetűs életre”, „fordulhattunk hozzá magánéleti problémával is”.*

1. táblázat: Tanári kompetenciára utaló kifejezések száma

Kompetenciák	*A tanári kompetenciákra utaló kifejezések száma*			Összesen
	Személyes élményekből kirajzolódó tanárkép	Hospitálási tapasztalatok és reflexiók	Általános vélemények a pedagógus szerepről	
Szakmai kompetencia	64	66	27	157
Személyi kompetencia	79	50	29	158
Összesen	143	116	56	315
Mindösszesen		315		

A vizsgálat elején a személyi kompetenciához kapcsolódó fogalmak túlsúlyát vártuk, ezzel szemben a 315 összegyűjtött kifejezés pontosan feleződött a két terület között. Úgy tűnik tehát, hogy a tanárjelöltek számára mindekét szerepkör egyaránt fontos, és ezzel együtt mindkettőnek egyformán kívánnak megfelelni saját pályájuk során. A tanárjelöltek jól érzékelik azt a kettős felelősséget, ami a többszörös elvárásokból adódik: *„Egyáltalán mikor lesz tanárrá az ember? (…) Sok van még hátra a tanárképzésből számomra, de úgy érzem, arra vonatkozólag még nem kaptam semmi megbízható fogódzót, hogy miként lehet váltani egyik szerepről a másikra.”.*

A pedagógus szakmai és emberi oldala folyamatos kettőségben jelenik meg a szövegekben, általában a megjelenített szituáció vagy a gondolatsor határozza meg, melyik a domináns. *„Igazából ez a döntésem eléggé elhúzódott, és csak nem sokkal a felvételi papírok beadása előtt döntöttem a tanári szak mellett. Ennek főleg az volt az oka, hogy korábban úgy gondoltam, hogy csak az lehet tanár, aki mindig központi ember, akin látszik, hogy született tanár! Aztán megváltozott a véleményem: ahhoz, hogy valaki jó tanár lehessen rengeteg sok adottság kell, de ami ehhez a legfontosabb, az az, hogy szeressen gyerekekkel foglalkozni, és tudjon érthetően magyarázni.”*

A személyi kompetenciákkal kapcsolatban legtöbbször a diák-tanár viszony esetében találkozunk, a pedagógus nevelői oldalával párosulva: *„Mindenki számára meghatározó, milyen pedagógus kezei alatt formálódik emberrés, felnőtté, szülővé. Alapvetően meghatározza személyiségünk alakulását pedagógusunk attitűdje, akaratlanul is elsajátítjuk gesztusait, szófordulatait.."* Előfordul, hogy a jelöltek önkritikusan szemlélik saját kompetenciájukat a pedagógusi hivatás fényében: *„Legjobban attól tartok, hogy nem leszek képes rávenni magam, hogy egy másik embert vagy csoportot állítsak a középpontba saját magam helyett; hogy a sajátomtól eltérő szükségleteket elégítsek ki; hogy az enyémtől eltérő érdekeket szolgáljak; hogy értékes munkát végezzek, melynek gyümölcséből nekem csak egy édes, de apró szelet marad.*"; *„Éppen ezért tartanám fontosnak, hogy mindenki, aki diákok oktatására készül, gondolja meg és mérlegelje józanul, hogy alkalmasnak érzi-e önmagát erre a feladatra, milyen személyiséggel rendelkezik, az ő értékítélete megfelelő lehet-e egy fejlődő közösség előtt való megszólaláshoz, lehet-e példaértékű az ő karaktere egy gyermek vagy egy kamasz számára".*

A „jó tanár" és a „rossz tanár"

A szakmai kompetenciák említései szorosan a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódnak, ezen belül leginkább a módszertani repertoárt érintik: *„nem szabad úgy eltelnie [egy tanítási órának], hogy csak száraz tények, hivatalos ügyek és udvarias, de távolságtartó szavak kommunikációja megy végbe."; „Amit egy tanár tenni tud: olyan módon szelektál, illetve olyan módon tálalja a tananyag egyes részeit, hogy felkeltse vele a mai fiatalság érdeklődését." ; „Ha egy tanár látja, hogy diákja nem lelkesedik az általa tanított tantárgy iránt, de másban tehetséges, nem szabad saját magából kiindulva ráerőltetnie tárgyát."* A további megjegyzések, észrevételek az alkalmazott módszerekre, az értékelésre, fegyelmezésre, motiválásra vonatkoznak. A kontextusokban erőteljesen keverednek a személyes megfigyelések és a didaktikából tanultak, amelyből kialakulnak a pedagógus pályával általánosan kialakult képzetek és nézetek.

A pedagógusok személyével és a tanári pályaképpel összefüggésbe hozható szövegrészleteket tanulmányozva egyértelműen megmutatkozik egy erőteljes megosztottsága a tanárképnek. A fenti idézetben szintén a pedagógus két arca látszik, a szakember és az ember, amelynek pozitív együtt járása eredményezi a „jó tanár" képét. Ha az egyik vagy másik hiányzik, illetve negatív elemekkel hígul, akkor már „rossz tanárról" beszélünk. Mivel a kép általában nem ilyen fekete és fehér, a 2. és 3. táblázatban úgy gyűjtöttük össze a tanárságra vonatkozó fogalmakat és kifejezéseket, hogy azokat felosztottuk szakmai és a személyi kompetenciákra, illetve meghatároztuk hozzá a tanári munka színtereit.

2. táblázat: Tanártípusok a szakmai kompetencia szerint

Színterek	*Tanártípusok*	
	„Jó tanár”	„Rossz tanár”
órai munka	folyamatosan motivál	laza az óravezetése
	megfelelően fegyelmez	nincs kedve tanítani
	igazságosan jutalmaz és büntet	gúnyolódik, megaláz
	megfelelő szaktárgyi tudással rendelkezik	kivételez egyes tanulókkal
	differenciál	beskatulyázza a tanulókat
	szemléltető eszközöket használ	letegeződik a diákjaival
	kiscsoportos munkaformát használ	csak ő beszél egész órán
	jó légkört teremt	magoltat
	igazságosan osztályoz	túl sokat követel
	egyenjogúan kezeli a tanulókat	
	az óravezetés dinamikus	
	a tanulókat is hagyja szóhoz jutni	
	figyelembe veszi a tanulók eltérő képessé-	
	gyakorlati feladatokat alkalmaz	
	életből vett példákkal magyaráz	
	nemcsak tanít, hanem nevel is	
	szeret tanítani	
	dicsér, bátorít	
	érthetően magyaráz	
	jó az időbeosztása	
Órán kívüli munka	alaposan felkészül az óráira	nem készül
	képezi magát, konferenciára jár	nem érdekli a tanítás
	bármilyen problémájukat megbeszélhetik	
	bizalommal fordulhatnak hozzá	
	stratégiát dolgoz ki a konfliktusok kezelé-	

A táblázatok alapján jól látszik, hogy a jó tanár képéhez több fogalom társul, különösen a szakmai kompetenciákat tekintve. Ebben az esetben látunk olyan kifejezéseket, amelyek erőteljesen kötődnek tanárszakos tanulmányaikhoz (differenciál, motivál stb.), valószínűleg elméleti előzmények nélkül ezek nem, vagy más formában jelentek volna meg. A személyi előnyök és hátrányok inkább gyökereznek az iskolai pályafutás tapasztalataiban, még ha például hospitálás során kerültek is megfigyelésre. A táblázatokban megjelenő fogalmak jól illeszkednek azokba a felmérésekbe, amelyek a tanártulajdonságokra fókuszálnak. Sallai (1996) az eredményes pedagógia munkában fontosnak tartja a jó kommunikációs képességet, a gyors helyzetfelismerést, a gazdag viselkedésreperoárt, a kreativitást, az együttműködési készséget, az empátiát, hitelességet, az elfogadást, a mentális egészséget. Zsolnai (1995) szerint hiteles tanár csak a magasan képzett és erkölcsös személy lehet. Legyen többek között optimista, együttműködő nevelési stílus jellemezze, rendszeres és önálló döntésre képes.

3. táblázat: Tanártípusok a személyi kompetencia szerint

Színterek	*Tanártípusok*	
	„Jó tanár"	„Rossz tanár"
tanár-diák kapcsolat	szereti a diákokat	nincs meg a kellő távolságtartása
	jó kapcsolatot alakít ki a tanulókkal	"bandatag"
	biztonságot nyújt	unszimpatizál egyes tanulókkal
Tanítás közben	személyiségét is átadja az órán	
	megszereteti a tantárgyát a személyiségén keresztül	
általános tulajdonságok	igazi egyéniség	nem őszinte
	empatikus	kegyetlen
	hiteles	túl engedékeny
	kreatív	túl szigorú
	következetes	
	toleráns	
	humoros	
	barátságos	
	segítőkész	
	elfogadja a sikert és a kudarcot	
	példamutató	
	erkölcsös	
	mentálisan egészséges	
	kellően szigorú	

Wubbels és munkatársai multikulturális tanítási környezetben figyelték meg a tanárok munkáját, és négy nagy terültre osztották az osztálymunka irányításának kompetenica-elemeit (classroom management competence element). (Wubbels at al. 2006) A tanuló viselkedésének figyelemmel kísérése során fontos többek között az együttműködés, a kontroll, a tanulók érzelmi reakciójának kezelése. A megfelelő tanár-diák kapcsolathoz hozzájárul például a humor, a bizalom, az elfogadás, a figyelem fenntartásában lényeges a tanulók megfigyelése, a helyes attitűd kialakításában az egyes tanulók hátterének ismerete. Thompson és munkatársai (2004) egyetemisták között végzett felmérésükben tizenkét jellemzőjét mutatták ki a sikeres pedagógusnak: méltányosság (fairness), pozitív hozzáállás (positive attitude), felkészültség, személyes odafordulás (personal touch), humorérzék (sense of humor), kreativitás (creativity), hibákkal való szembesülés (willingness to admit mistakes), megbocsátás képessége (forgiving), tisztelet

(respect), magas elvárás a diákokkal szemben (high expectations), együttérzés (compassion), összetartozás erősítése (sense of belonging).

A dolgozatelemzések alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek nézetei, képzetei a pedagógus hivatásról szorosan összefügg az iskolás években szerzett tapasztalataikkal. Ez nem csupán a konkrét tanárképek felelevenítése kapcsán mondható el, hanem a hospitálások során tett reflexiók mentén is. A tanárjelöltek sémákban való gondolkodását mutatja az egyes tanártípusok, a jó és a rossz tanár, a fiatal és az idős tanár éles elkülönülése. A személyi és szakmai kompetenciák azonban azonos súllyal jelennek meg a tanári pályáról történő gondolkodásukban.

A dolgozatok szövegeiben valódi üzenetek is megfogalmazódtak, zárószóként idézünk három különböző visszatekintést. *„Egykori iskolámba ezt üzenném: nagyot csalódtam az iskolában és hozzá fűzött reményeimben, ugyanis semmi pluszt nem adott nekem, hiába elit iskolának tartják. Egy-két tanár még sokáig nem fogok elfelejteni, de a többi nagyban hozzájárult ahhoz, hogy nem szeretnék tanárként dolgozni.”*

„Akik negatív példaként szerepeltek az iskolás éveimben, mind fontos tanulságokkal szolgáltak, és hozzájárultak, hogy jó tanár válhasson belőlem. Azt szeretném üzenni: köszönöm, hogy ki jó, ki rossz tapasztalatokkal hozzájárult jövőbeni pályám lehető legjobb gyakorlásához.”

„Az osztályfőnököm, földrajz-rajz szakos tanár, mindig nagy figyelmet szentelt a problémáinknak, és különböző korosztályos 'fájdalmainknak', a pubertás időszakában is. Mind emberként, mind pedagógusként szerethető hölgy (...) Minden megnyilvánulásából áradt a kedvesség és a törődés. Soha nem volt felszínes, minden érdekelte, ami velünk történt.(…) Értékes gondolatai mind a mai napig elkísérnek a mindennapokban. Azt üzenem, hogy: köszönöm.”

Hivatkozott irodalom

CHRAPPÁN MAGDOLNA (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna (eds.): *Diplomás utánkövetés. Frissdiplomások* 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest 267-287.

ENGLER ÁGNES, KÓRÓDI MÁRTA (2006): Üzenet egykori iskolámba – tanárjelöltek pedagógusképei. In: Józsa Krisztián (ed.). *IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 115.

FALUS IVÁN (1998): A pedagógus. In: Uő. (ed.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

FALUS IVÁN (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. 21-27.

KAVLI, A. (2009, ed.): *Creating Effective Teaching and Learning Environments:* First Results from Teaching and Learning International Survey. OECD Publications, André-Pascal, Paris

SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* : A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1988): *A rejtett tanterv.* Magvető, Budapest

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1999): A reflektív tanítás. *Educatio* 3. 500-506.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2001): Értékek az iskolában. *Educatio* 3. 461-471.

SZIVÁK JUDIT (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 9. 4. 3-13.

THOMPSON S., GREER J., GREER, B. (2004): *Highly Qualified for Successful Teaching*: Characteristics Every Teacher Should Possess. Essays In Education 10.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában.* Akadémiai Kiadó, Budapest

WUBBELS, T., BROK P., VELDMAN I., TARTWIJK J. (2006): *Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms.* Teachers and Teaching: Theory and Practice 12. 4. 407-433.

ZSOLNAI JÓZSEF (1995): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia.* ÉKP Központ

PUSZTAI GABRIELLA: „BEFOGAD *ÉS* KITASZÍT…”? A TANÁRSZAKOS ÉS MÁS PEDAGÓGUSJELÖLT HALLGATÓK FELSŐOKTATÁSI INTEGRÁCIÓJA

Bár folynak szakmai viták a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak eredményességi kritériumairól, a nemzetközi szakirodalomban közmegegyezés uralkodik abban a tekintetben, hogy a megkezdett képzési útvonal és az intézmény elhagyása (tanulmányi célokból vagy a választott intézményből, képzési területből való kiábrándulás, szemeszterek kihagyása) az eredménytelenség előjeleinek tekinthetők a felsőoktatási pályafutás során (Tinto 1993, Pascarella-Terenzini 2005). Ugyanakkor az adott képzési terület minél magasabb szintjére való beiratkozás (vagy már annak szándéka is) a tanulmányok eredményességének egyik hagyományosan megbízhatónak tekintett indikátora. A nevelésszociológiai kutatások meghatározó tapasztalata szerint a sikeres tanulmányi karrier a magas társadalmi státusú családokból érkező (elsősorban a magasan iskolázott szülőktől származó) hallgatók előtt áll nagyobb valószínűséggel nyitva (Bourdieu- Passeron 1977, Berger 2000, Tierney 2000, Thomas 2002). Ma, amikor egyes regionális felsőoktatási központok, karok hallgatói csökkenő arányban támaszkodhatnak magas családi kulturális tőkére, az intézmények és a hallgatók számára egyaránt lényeges kérdés, hogy léteznek-e más tőkeforrások (Pusztai 2011). Az utóbbi két évtized kutatási eredményei rámutattak, hogy míg a hallgatókat körülvevő kapcsolathálózatok egy része inkább dekonstruálja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljait, más networkök olyan erőforrásokkal szolgálhatnak, melyekre a nem kifejezetten magas státusú szülői háttérrel rendelkező hallgatói csoportok is támaszkodhatnak, s segítségükkel kompenzálható a kulturális tőke hiánya (Astin 1993, Tinto 1993, Pascarella-Terenzini 2005, Hurtado 2007, Pusztai 2011). A felsőoktatási pályafutást támogató, s a kampuszokhoz kötődő kapcsolatokból eredő többletforrásokat összefoglalóan intézményi társadalmi tőkének neveztük.

Jelen tanulmányban a pedagógusképzés és a tanár szak hallgatóira koncentrálva arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tanárszakon továbbtanuló hallgatók milyen intézményi társadalmi tőkékre támaszkodhatnak választott szakjuk sikeres befejezése során. Az elemzés aktualitását az adja, hogy az utóbbi években igen visszafogott jelentkezési mutatók tapasztalhatók ezekre a képzési területekre. Természetesen ennek hátterében elsősorban a pálya gyenge

vonzása áll, hiszen például a tanárképzésben résztvevőknek csak kétharmada kíván ténylegesen a pályára lépni, sőt mindössze 18%-uk vállalná, hogy az észak-alföldi régióban legyen tanár (Jancsák 2012a). Tanulmányunkban rámutatunk, hogy van egy határozottan körvonalazódó hallgatói kör, amely e pályák társadalmi megbecsültségének deficitje ellenére is elkötelezett a pályára lépés iránt, azonban a felsőoktatási intézmény társadalmába való gyengébb integráltságuk és töredékes intézményi társadalmi tőkeellátottságuk kockázati tényezőként jelenik meg felsőoktatási pályafutásuk során.

Az intézményi társadalmi tőke

A hallgatói előmenetelhez való intézményi hozzájárulás kutatásai egyértelművé tették, hogy a felsőoktatási intézmények nem a különböző strukturális és infrastrukturális tényezők révén, hanem az általuk biztosított interakciós erőtér révén képesek a leghatékonyabban támogatni a hallgatók fejlődését, az előbbiek csak közvetítő változóknak bizonyultak (Pascarella-Terenzini 2005). Mindeközben azonban a hallgatók között megnövekedett a nem-tradicionális hallgatók aránya, akik nemcsak hogy nem rendelkeznek áthagyományozott felsőoktatási tapasztalattal, hanem sok esetben a kibocsátó környezetük társadalmi státusa és miliője a felsőoktatási intézmény hatóteréből kifelé vonzza őket (Hurtado 2007, Harper- Quaye 2009, Pusztai 2011). A felsőoktatási kapcsolatok és eredményesség összefüggésének vizsgálatához hozzájáruló domináns elméleti modell elsősorban a társadalmi struktúrában elfoglalt helyzethez kötődő hallgatói habitus és az intézményi habitus összeilleszkedésével magyarázza az egyén eredményességét (Bourdieu 1988, Reay et al. 2009, Thomas 2002). A habitus erősen összekapcsolódik a kemény társadalmi státusmutatókkal, így a hallgatók osztályokon, osztályfrakciókon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők a segítségével. Ugyanígy akár az ifjúság individualizálódásáról, akár a diszciplináris szocializációról van szó, a szerzők nem távolodnak el messze a hallgatói osztálymeghatározottság paradigmájától (Huber 1991, Zinnecker 2006). Ezek az elméletek azokon a pontokon nem adnak kellő magyarázatot, amikor az azonos státusú hallgatói csoportokon belül mutatkozó eredményesség-különbségekre keresünk választ. A hazai szakirodalom is elsősorban a hallgatók kulturális és gazdasági erőforrásainak különbségeire koncentrál az eredményesség magyarázatánál, s kevés figyelmet kap az, hogy kikkel együttműködve és hogyan kerül sor a hallgatói diszpozíciók és célok alakulására, újraértelmezésére.

Tinto (1993) az eredményesség nagyhatalmú prediktorának tartotta a hallgatóknak az intézmény társadalmába való integrációját. Átfogó modelljében

a hallgatók formális, tanulmányi és informális, társas rendszerekbe való bekapcsolódásának folyamatát elemezte, s azt állította, hogy az ezekbe való integráltság olyan módon hat a teljesítményre, hogy a hallgató ennek révén elszakad a felsőoktatás világából kifelé vonzó kötésektől, s a gyakori interakciók révén konformálódik a felsőoktatási intézménybe vonzó erőkhöz. Az elmélet szerint a hallgató olyan mértékben integrálódik, amennyire képes osztozni a hallgatótársak normáiban, értékeiben, s amennyiben betartja az intézményi közösség formális és informális követelményeit. Miközben az integráció növekszik, a hallgatói elkötelezettség mind a tanulmányi célok, mind az intézmény irányában nő, s ez jótékonyan hat a teljesítményre, míg az integráció hiánya marginalizálódáshoz, majd más intézménybe való távozáshoz vagy teljes lemorzsolódáshoz vezet. A hallgatótársadalom heterogenitásának növekedését látva Tinto később elsősorban a tanulmányi integráció erősítésének lehetőségeit kutatta, s az osztálytermi munka átstrukturálásának számos modelljét tárta fel (Tinto 2003). Más kutatók viszont tovább dolgoztak a hallgatói integráció elméletén (Bean-Metzner 1985, Pascarella-Terenzini 2005, Reay et al. 2009).

Az integrációs elmélet elsősorban a laza, ismerősi kapcsolatokból álló hallgatótársadalomba való betagozódást tartja értékes támogató erőnek, míg a koncepciót empirikusan felülvizsgálók egy része inkább a szoros, baráti kötődést találta meghatározónak (Bean 2005). Van olyan nézet is, amely a hallgatói kapcsolatok ökológiai nézőpontú elemzése alapján azt állítja, hogy a közelségek-távolságok szerinti két típus nem választható el egymástól, s nem állítható szembe. Mivel a szűkebb értelemben vett személyközi viszonyok (szobatárs, baráti csoport, munkacsoport, sportkör, oktató-hallgató kapcsolattartás) −mint önálló mikrorendszerek− interakcióban vannak egymással, akkor szolgálják a hallgató fejlődését, ha együttműködés van közöttük (Renn–Arnold 2003), vagyis hálózattá épülnek össze. Mivel egy intézmény hallgatótársadalma szubkultúrák láncolatából áll, s egy hallgató többféle csoporthoz is kötődhet egyszerre, nem elég, ha a hallgató tanulmányokkal kapcsolatos felfogása csupán az egyik mikrorendszerben talál támogatásra, az észlelt hallgatói kultúra egészének is ösztönzőnek kell lennie.

Emellett a strukturális betagozódástól várt normatív kongruencia teljesülésének feltételezése miatt is érték bírálatok a Tinto-féle integrációs elméletet, mondván, hogy ez a dominánstól eltérő kultúrájú csoportokból származó, nem-tradicionális hallgatók akkulturációjával jár együtt. Az integráció egyrészt a kulturális távolság miatt ütközik nehézségekbe, másrészt pedig amiatt, hogy a nagylétszámú intézmények nem kedveznek a tényleges közösségi

vonásokat felmutató hallgatótársadalom beilleszkedésének. A kampusz formális és informális szervezetébe való integrálódás elméletét további finomításokkal mi is alkalmazhatónak látjuk, azonban korábbi kutatási tapasztalataink nyomán elsőbbséget tulajdonítunk az informális kötések hatásának (Pusztai 2009, 2011). A nemzetközi elméletek és kutatási tapasztalatok alapján a személyes hallgatói kapcsolatháló erős kötéseit és a közös normák által összetartott közösségeit tartjuk leghatékonyabbnak, amely a heterogénná vált kampusz-környezetben élő hallgató tanulmányi előmenetelére is döntő hatást gyakorol (Pusztai 2009, 2011). Coleman (1987, 1988) elméletének egyik központi gondolatát tartjuk alkalmazhatónak a felsőoktatási intézményekben mozgó hallgatók erőforrásainak tanulmányozásához, mely a nem-tradicionális hallgatók közti teljesítménykülönbségeket a személyes kapcsolathálók létezésével, összetételével, erősségével indokolja, s a szubkultúrák sokféleségére érzékenyebb kapcsolathálózati megközelítéssel él, így a sokféle kapcsolathálót magába foglaló heterogén felsőoktatási intézményi kultúra világához jobban illeszkedik.

Míg a Tinto-féle interakciós modellben az összekapcsolódástól várható az az eredmény, hogy értékközösséggé integrálja a hallgatóságot, a Coleman-i funkcionális közösség koncepciójában az értékközösség hozza létre és tartja életben az integráltságot. Mi az intézményen belüli kapcsolathálók valamelyikéhez való erős kötődést tekintjük intézményi társadalmi tőkeforrásnak, s feltételezzük, hogy ez jobban hat a hallgatói pályafutásra, mint a széleskörű, nyitott hálózatokhoz való gyenge kötődés. Valamint amellett érvelünk, hogy a külső kapcsolatok is képezhetnek olyan elkötelezettségeket, melyek a tanulási döntéseket, a tanulmányi célelérést, sőt, akár a felsőoktatási intézménnyel való azonosulást is támogatják (Hurtado 2007, Pusztai 2011). A döntő kérdés, hogy a hallgató kikkel együtt alkotja meg tanulmányi célokra és az intézményi kötelezettségekre vonatkozó nézeteit, s milyen kapcsolathálókba való beágyazottsága képes a tanulmányai során hasznosítható társadalmi tőkét termelni.

Az intézményi beágyazottság

A hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára bevezettük az akadémiai beágyazottság fogalmát. Az akadémiai beágyazottság vizsgálatánál a granovetteri koncepcióból kiindulva a hallgatók relációs beágyazottsága képezte az egyik elemzett dimenziót (Granovetter 1982). Ennek koordinátái között annak alapján helyeztük el a hallgatókat, hogy a felsőoktatás inter- és intragenerációs kapcsolathálóiban valamint a tevékenységek és a

referencia alapjául szolgáló magatartásminták tekintetében milyen kötődések jellemzik őket, s a hallgatók relációs beágyazottságát úgy fogtuk fel, mint centrifugális vagy centripetális erők vektorait. A beágyazottság korábbi társadalomtudományi megközelítéseit is magába olvasztó koncepció szerint további jelentős dimenziót képez a hallgatóknak a környezetükben domináns értékekhez, normákhoz, magatartásmintákhoz való viszonyulása, az ehhez való illeszkedésük, amit kulturális beágyazottságnak nevezünk. Az akadémiai beágyazottság dimenzióinak elkülönítése alkalmas fogalmi keretet kínált számunkra a hallgatók intézményi és intézményen kívüli közösségekhez való viszonyának elemzéséhez, mivel a kapcsolathálókkal foglalkozó tipológiák ritkán érzékenyek a tartalmi és a formai dimenziók elkülönített vizsgálatára, sőt általában a formai elemekből következtetnek a kapcsolathálókban közvetített tartalmakra.

Tanárszakosok és más pedagógusnak készülők a regionális adatokban[1]

Elemzésünkben két adatbázisra támaszkodtunk, s a felsőfokú képzés szervezeti átstrukturálását követő első három tanévben a mesterképzésbe járó hallgatók körében végzett adatfelvételek empirikus eredményeit használtuk fel. Három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) határmenti régiójának magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben a mesterképzést kezdő hallgatókat kerestük fel kérdőívekkel 2010, majd az alap- és mesterképzéseseket együtt 2012 tavaszán. Az első esetben az elemszám 602 fő volt, a második esetben 1471, melynek kevesebb, mint egyötöde tanult mesterképzésben. Az adatfelvétel rétegzett csoportos mintavétel szerint történt, a minta karonkénti reprezentativitását később súlyozással biztosítottuk.

Az utóbbi évtizedben végzett vizsgálataink rámutattak, hogy habár határokon átnyúló területről van szó, a többszintű felsőfokú képzésben való hallgatói előrehaladás tekintetében a vizsgált felsőoktatási intézmények egybeépülő rendszert alkotnak a térségben, ahol az újra átjárható határok évszázados oktatásügyi hagyományok felelevenedését tették lehetővé. A pedagógusképzés vonatkozásában más képzési területeknél is határozottan érvényesül ez a regionális karakter, a szakirányú alapképzés általánosan jelen van

1 Az elemzésben „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA kutatás (T 69160) valamint a az Európai Regionális Fejlesztési Alap által támogatott "HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" (HURO/0901/253/2.2.2.) című kutatási projekt keretében készült adatbázisokat elemeztük.

a felsőoktatási intézményekben, alapképzésre épülő pedagógusképzési tanulmányokat több intézményben is lehet folytatni, de tanári mesterképzést elsősorban és erre épülő doktori képzést kizárólag a régióközpont Debrecen intézménye kínál. A 2010-es mintában 138 fő képviseli az alapképzés után tanári pályára felkészítő tanulmányokat folytatókat, a 2012-es mintában 79 fő tanárszakos, s 338 fő pedagógusképzésben vesz részt vagy ezt tervezi[2].

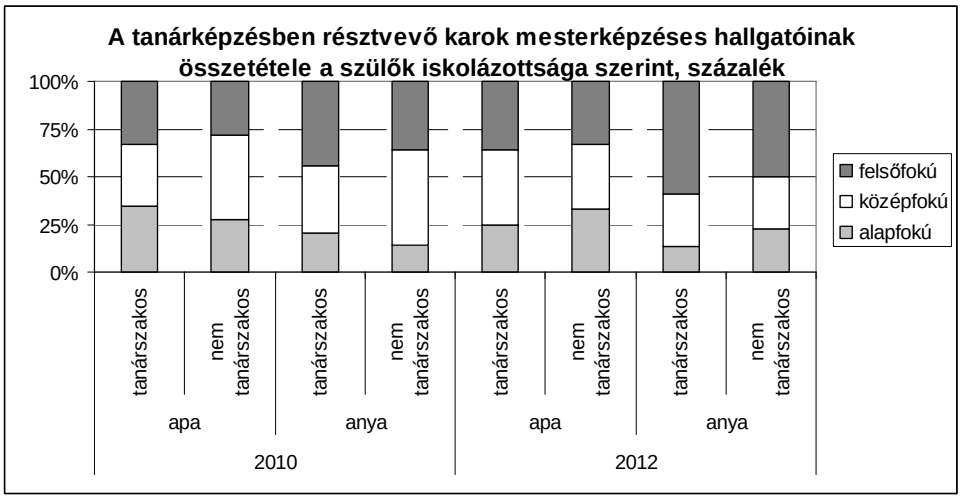
A korábbi, tanárszakosokra vonatkozó országos vizsgálatok a legutóbbi időkben is hangsúlyozták, hogy több vizsgált dimenzióban is határozott negatív önszelekcióval találkozunk a tanári pályára készülők körében. Ezek közül több adat arra vallott, hogy az e pályát választók alacsonyabb társadalmi státusú családi háttérrel rendelkeznek a többiekhez képest. Ezeket az eredményeket megerősítette, hogy regionális adataink szerint a tanárképzésben résztvevő hallgatók összességében alacsonyabb státusú családi háttérrel rendelkeznek, mint a többi mesterképzéses, ám a Debreceni Egyetem vegyes képzési profilú karain tanulók vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a tanárképzéssel foglalkozó karok nem tanárszakos hallgatóihoz képest a tanárszakosok nem érkeztek hátrányosabb helyzetű környezetből, ami a szülők iskolázottságát illeti. Azt is megállapítottuk ugyanakkor, hogy a tanárszakosok nagyobb része származik alacsonyabb státusú településekről, s körükben magasabb az átlagos testvérszám, vagyis többen érkeznek községekben, kisvárosokban élő nagycsaládokból. A szülők iskolázottsága miatt nyilván ezek a hallgatók a többiekhez hasonló továbbtanulási aspirációval rendelkeznek, ám a család más kondíciói miatt az átlagosnál nehezebb helyzettel kell megküzdeniük. Természetesen két keresztmetszeti vizsgálat eredményeit mindig óvatosan kell kezelni, amikor ilyen súlyú következtetéseket fogalmazunk meg, azonban ez a jelenség tovább erősíti azt a gyanút, hogy a tanárképzés rekrutációjában is sajátos regionális vonások érvényesülnek (Jancsák 2012b).

Összességében a (tanító- és óvóképzést is magába foglaló) pedagógusképzésben tanulók bő negyven százalékának középfokú végzettségűek a szülei, s ezzel a háttérrel ebben a régióban nem térnek el az átlagtól, hiszen a többi hallgató körében is a középfokú szülőktől származók vannak többségben, s más képzési területen is csak árnyalatnyival vannak többen a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei. Feltűnő viszont a nagyvárosiak alacsony aránya és a kisebb településekről származók kiemelkedő mértéke. Korábbi kutatási tapasztalatok alapján azt feltételeztük, hogy a leendő tanárok magasabb státusúak lesznek, mint a többi pedagógus pályára készülő, s ezt az adatok igazolták is, hiszen a mesterképzésben tanuló leendő tanárok egyharmad körüli

2 Pedagógus képzési területen 283 fő tanul s további 55 fő tervezi a belépést a mintából.

arányban felsőfokú végzettségű apák gyermekei, míg az alapképzésesek körében ez az arány egyötöd körüli. Az anyai iskolázottság tekintetében a különbségek még kiugróbbak, a tanárszakosok mintegy felének diplomás édesanyja van, míg a többi pedagógusképzésben tanulók zömének érettségizett az édesanyja. Ami a lakóhely státusát illeti, a tanári mesterképzésben is túlsúlyban vannak a falvakban felcseperedő fiatalok, azonban emellett van egy nagyvárosi illetékességű csoport is, míg a tanító- és óvóképzésben a falusi csoportot a kisvárosi követi nagyságrendileg.

1. ábra



Forrás: TERD 2010, HERD 2012.

A vizsgált hallgatók társadalmi összetételének fontos indikátorai a hallgatók közoktatási pályafutásának részletei, az iskolaválasztás, a különórák igénybe vétele, melyeket jelentős mértékben meghatároz a családjuk társadalmi státusa. A pedagógusnak készülők és a tanárszakosok nem térnek el az átlagtól a különórákkal kapcsolatos tapasztalat tekintetében, sem több, sem kevesebben nem éltek ilyen lehetőséggel az átlagnál. A középiskola típusa, székhelye és fenntartója árulkodik arról, hogy egy tanuló társadalmi státus és kulturális klíma tekintetében milyen iskolai közegben töltötte el diákéveit. A szerkezetváltó, az egyetemi vagy az egyházi fenntartású közoktatási intézményekre általában úgy tekintenek az oktatáskutatók, mint válogatott kompozíciójú iskolákra. Míg a szerkezetváltó, hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumból érkezők kiegyenlített arányban vannak a vizsgált pedagógusképzésben, a mesterképzésbe valamivel többen érkeztek tagozatos osztályból, a határon túli pedagógusképzésbe viszont

–úgy tűnik– jól kitaposott út vezet a reál- és humán líceumokból is. A pedagóguspályára készülő hallgatók körében minden ötödik felekezeti középiskolában érettségizett, miközben ez az arány a régió felsőoktatásában általában tíz százalék körüli. A határon túli magyar hallgatók körében a felekezeti közoktatásból érkezők részesedése kiugróan magas, hiszen számukra ezek az iskolák igen jelentős segítséget nyújtanak a magyar tannyelvű felsőoktatásba való belépéshez, azonban figyelemre méltó, hogy a hazai felekezeti iskolák is az átlagnál nagyobb arányban irányítják tanulóikat pedagógus pályára[3].

Jelen tanulmányban azonban nem a leendő tanárok, pedagógusok társadalmi összetételével kívánunk foglalkozni, hanem azon feltevésünk ellenőrzésének első lépéseit kívánjuk megtenni, mely szerint a tanárszakokra való mérsékelt arányú jelentkezés összefüggésbe hozható a tanárszakos és pedagógusképzésbe járó hallgatók kampusz-társadalmakba való gyengébb integrálódási esélyével. Ez a tanárképzéssel járó sajátos tanulmányi útvonal miatt kialakuló kedvezőtlenebb relációs beágyazottságuk mellett a kibocsátó környezetből hozott és a hallgatótársadalomban domináns értékorientációk közötti eltérés okán gyengébb kulturális beágyazódásuk folyománya lehet.

Töredékes kulturális beágyazottság

A felsőoktatás átstrukturálódását megelőző tanárképzésben tanuló hallgatók vizsgálata szerint kimutathatók egy sajátos tanárszakos értékrend körvonalai, legalább is a pályára határozottan készülők körében. Az adatok szerint a tanári pálya iránti elkötelezettséget kifejezetten megerősíti a tradicionális és univerzális értékekhez való ragaszkodás (Jancsák 2012a). A tanári pályára elszántan készülő fiatalok saját jövőjük szempontjából optimistábbak, s elgondolkodtató, hogy az általános társadalmi problémák közül nem az anyagi természetűek, hanem a közösségi és kulturális gondok iránt mutatkoztak érzékenyebbnek, vagyis alapvetően posztmateriális beállítottságúaknak bizonyultak (Jancsák 2012b). Azok az adatok, amelyekre itt utalunk, két nagy hazai regionális egyetemen tanuló, s a szerkezetváltást megelőző tanárképzésben résztvevő hallgatók válaszai alapján kerültek megfogalmazásra, s regionális különbségeket is felszínre hoztak, kiemelve a debreceni tanárszakosok tradicionálisabb arculatát (Jancsák 2012b). Az eredmények felkeltették a szakma

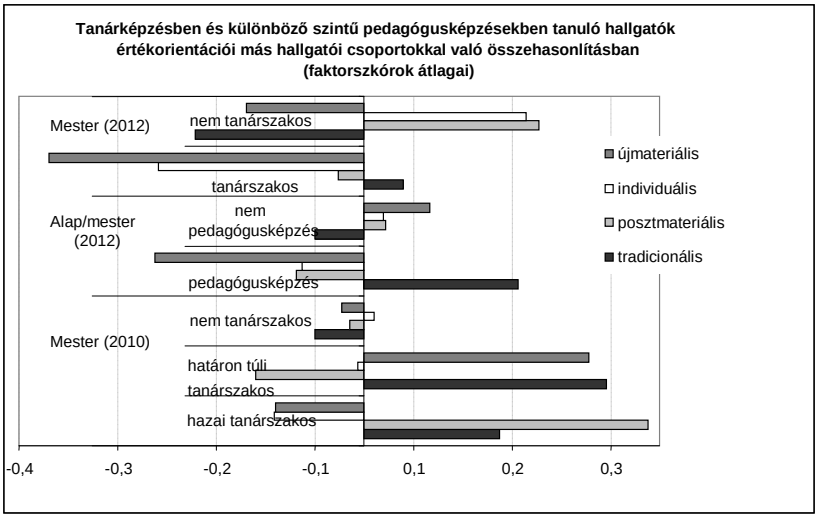
3 Megjegyezzük, hogy egy 2011-es országos tanárszakos vizsgálat szerint a hallgatók egyötöde, a tényleg pályára állni készülők egyharmada felekezeti iskolában szeretne tanítani (Jancsák 2012a).

érdeklődését, azonban két kérdés nyitva maradt. Nem kaptunk választ arra, hogy a többciklusú felsőoktatás világában, illetve más hallgatói csoportokkal összevetve is megerősíthetők-e a régió tanárszakos hallgatóira vonatkozó adatok. Amikor a Debrecen-központú, országhatárokon átnyúló felsőoktatási régió tanárszakosait más hallgatókkal összevetjük, arra vagyunk kíváncsiak, vajon beszélhetünk-e a hallgatói nézetekből, értékrendből összeálló stabilan kitapintható, a többi hallgatóétól eltérő tanárszakos kultúráról.

Értékorientációk tekintetében a 2010-es és a 2012-es vizsgálat során a mesterképzési hallgatók körében négy jellegzetesen eltérő értékorientáció volt kimutatható faktoranalízis segítségével, melyeket elemzésünk közben az ifjúsági értékvizsgálatok bevett terminusait követve neveztünk el (Meleg-Rezsőházi 1997, Jancsák 2012a). A nemzeti érzést, a nemes hagyományokat és a vallásos hitet egyaránt fontosnak tartó tradicionális orientáció mellett felbukkant itt is az érzelemteli személyes kapcsolatokban (barátság, szerelem, család) valamint külső és belső harmóniában rejlő posztmateriális értékeket felértékelő irányultság. Egyrészt az oktatási rendszer magas szintjén való részvétel révén, másrészt nemzetközi ifjúsági trendek megnyilvánulásaként más társadalmi csoportokhoz képest határozottabban körvonalazódik az intellektuális egyén függetlenségét magasra értékelő individualista orientáció, valamint megjelenik az ifjúság egyes csoportjai körében szintén népszerűvé váló, a hatalom és az anyagi javak iránt érdeklődő újmaterialista irányultság is. A hallgatói csoportok összehasonlítását több metszetben is elvégeztük, a tanárszakosokat a nem tanárszakosokkal, a hazai tanárszakosokat a határon túliakkal valamint a pedagógusképzésben tanuló vagy később pedagógusképzésben tanulni kívánó hallgatók egyes orientációkhoz kötődő faktorszkór átlagait más csoportokéval vetettük össze. Elemzésünk megerősítette a fentebb is hivatkozott, tanárszakosokkal foglalkozó kutatás eredményeit (Jancsák 2012b). A Debrecen-központú régióban akár a tanárszakosokat, akár bármely képzési szint pedagógushallgatóit vetjük össze a többi hallgatóval, úgy tűnik, határozott eltérések mutatkoznak az értékorientációkban, s ennek markáns eleme egyfajta tradicionálisabb gondolkodás. Amikor különválasztjuk a határon túli és a magyarországi tanárszakosokat, a nem tanárszakosoktól való eltérés továbbra is jól látható, azonban további színek jelennek meg az egyes területek tanárszakos csoportjaiban, a határon túliak esetében materiálisabb orientáció elemei, a magyarországiak esetén posztmateriálisabb vonások. Ez utóbbi egyrészt összhangban áll azzal, hogy az anyagi javakkal való ellátottság gyermekkori élménye jelentősen befolyásolja az értékorientáció materiális-posztmateriális tengelyen való elhelyezkedését. Másrészt a két csoport orientációinak mintázata

arra vall, hogy a tradicionális versus szekuláris gondolkodás és a materiális-posztmateriális orientácó összefüggése nem olyan egyértelmű és egyirányú, mint ahogy korábban sejtették (Inglehart-Norris 2004).

2. ábra



Forrás: TERD 2010, HERD 2012.

Eredményeink részben megerősítik a két regionális egyetem tanárszakos hallgatóinak vizsgálata nyomán megfogalmazott következtetéseket, részben felhívják a figyelmet arra, hogy az értékorientációk alakulásának hátterében nem feltétlenül regionális értékrendek állnak, hanem a régión belül is sajátos önszelekció eredményeképpen alakul ki a pedagógushallgatók és a tanárszakosok csoportja. Amint látjuk, az önszelekció a vizsgált térségben sokkal inkább a kulturális törésvonalak mentén ragadható meg, mint szülői iskolázottságban kifejezett társadalmi státuskülönbségükben.

Amikor a felsőoktatási élet részleteire vonatkozó kérdéskörökben hasonlítottuk össze a tanárszakosok és mások interpretációit, a leendő tanárok azon a ponton mutattak egyéni arculatot, hogy az átlagosnál többen vállaltak kortársakkal versengő típusú extrakurrikuláris tevékenységet. Hozzá kell tennünk, hogy az értékpreferenciák részletes, aprólékos vizsgálatakor feltűnt, hogy a tradicionális értékrend legstabilabb pillére a tanárszakos és pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében a többieknél jóval határozottabb vallásosságuk. Az utóbbi időkben végzett sokoldalú mutatószerkezettel felszerelt tanárszakos vizsgálatok szintén azt konstatálták, hogy a tanári pálya iránti elkötelezettséget a tradicionális értékorientáció mellett kifejezetten megerősíti a vallásosság és az ezzel járó vagy

más típusú önkéntes közösségi tagság (Jancsák 2012b). Ez azért is érdekes eredmény, mert a vallásos hallgatói csoportokat évtizedeken át igyekeztek távol tartani a tanári pályától (Sáska 2008, Görgőy 2001).

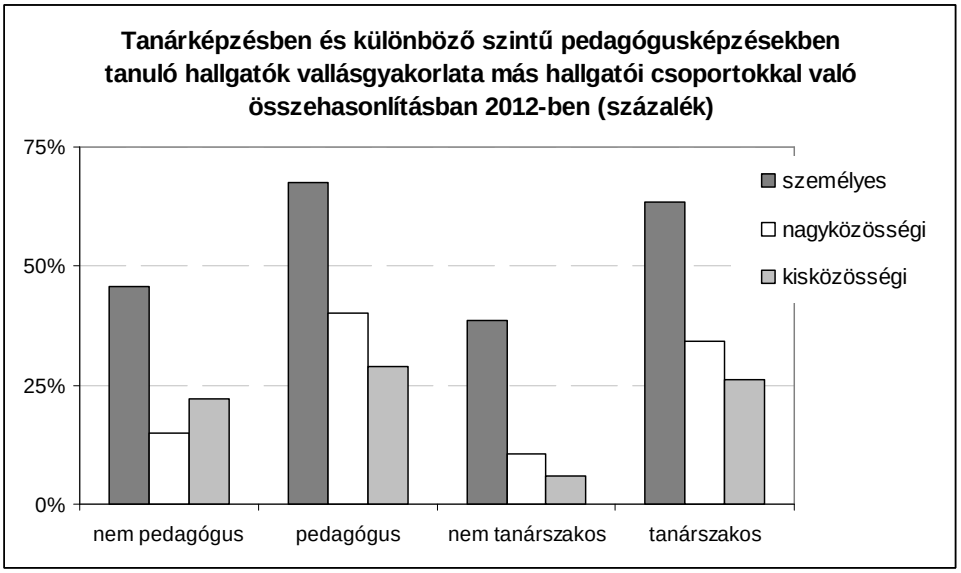
Több munkánkban foglalkoztunk a vallási közösségekhez tartozó fiatalok (Pusztai 2009, 2011) vizsgálatával. Rámutattunk, hogy nemcsak a hallgatók egyéni pályafutása és esélyei szempontjából lényeges individuális jellemzőként kell számolnunk a vallásossággal, hanem azért is fontos odafigyelni a hallgatótársadalom ezirányú sokszínűségére, mert a vallásos hallgatói csoportok az intézményi szocializáció sajátosan újszerű mintázatainak kialakulásához járulnak hozzá. Amikor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a vallásosság mentén szerveződő közösségek támogatják vagy elvonják a fiatalokat a felsőoktatási karriertől, azt tapasztaltuk, hogy e közösségek jelentős mértékben átrendezik a tanulmányok célját és módját értelmező kontextust, s elősegítik a hallgatók kampusztársadalomba való intergenerációs beágyazódását, növelik az extrakurrikuláris vállalások valószínűségét (Pusztai 2011).

A tanárszakos hallgatók vizsgálata során individuális és közösségi dimenziókban mérve kifejezetten intenzív vallásgyakorlatot detektáltuk. Annak még viszonylag kisebb jelentőséget tulajdonítottunk, hogy a pedagógusnak készülők háromnegyede, a tanárszakosok hetven százaléka valamely felekezethez tartozónak tartja magát (kétharmadrészt reformátusok), míg a többi hallgatónak csak mintegy fele tudja magát ilyen közösség tagjának, hiszen ez korlátozódhat egyszerű kultúrvallásosságra is (Földvári-Rosta 1998). A vallásos önbesorolásra vonatkozó kérdés sokkal megbízhatóbb adatforrás. A pedagógusnak készülők és a tanárszakosok egynegyede egyházias vallásosságúként azonosítja magát, míg más hallgatói csoportok bő tizede jár el hasonlóan. A maguk módján vallásosak nem sokkal vannak többen a vizsgált hallgatók körében, mint más hallgatói csoportokban, melyeknek közel fele sorolja magát ide, nem vallásosnak viszont lényegesen kevesebben tekintik magukat. A pedagógusképzésbe járók a személyes vallásgyakorlat terén is kiemelkednek a regionális átlagból, kétharmaduk rendszeresen imádkozik. A hazai tanárszakosok bő fele, a többi hallgató majd fele kontrollálja így mindennapi tevékenységét vagy merít erőt ebből.

A tanulmányi pályafutás során nagyobb jelentősége van a közösségi vallásgyakorlatnak, mert az itt szerezhető stabil kapcsolatok a hallgatót kitartó, magas teljesítményre ösztönzik, visszatartják az önpusztító vagy a tanulmányi szempontból kockázatos magatartástól és a felsőoktatás világában jól hasznosítható információkat közvetítenek (Coleman 1988, Pusztai et al. 2012). A nagyközösségi vallásgyakorlat tekintetében a pedagógusképzésbe járók számíthatnak a

legtöbb erőforrásra, közülük majd minden második, a tanári mesterképzésesek közül több, mint minden harmadik rendszeres templomba járó, míg a többi hallgató mindössze negyedének van lehetősége ebből profitálni. A kisközösségi vallásgyakorlat tanulmányi pályafutást támogató befolyását még határozottabbnak ismerjük (Pusztai 2004, 2009). Az összes pedagógusjelölt majd egyharmada, a tanárszakosok egynegyede vallásos ifjúsági kör tagja, bár a hazaiak kevésbé, de összességében ők többen rendelkeznek vallásos baráti körrel. A vallásosság tehát jelentős szeparációs felületnek tűnik a vizsgált pályákra való kiválasztódás tekintetében, s mivel a mintázat a szülők vallásosságának vizsgálatakor is kimutatható, azt mondhatjuk, hogy intergenerációs társadalmi tőkét képez a hallgatók családjain belül is.

3. ábra



Forrás: HERD 2012.

Aszimmetrikus relációs beágyazottság

A vallásosság kérdésköre már a hallgatói kapcsolathálók struktúrájának analizálása felé vezet bennünket. A vallásgyakorlat iskolai pályafutásra gyakorolt hatásait elemezve korábbi kutatásainkban megerősítettük a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló magas teljesítményt támogató szerepét (Pusztai 2009). Azonban a felsőoktatás világában az intézmény értékrendjével és céljaival való

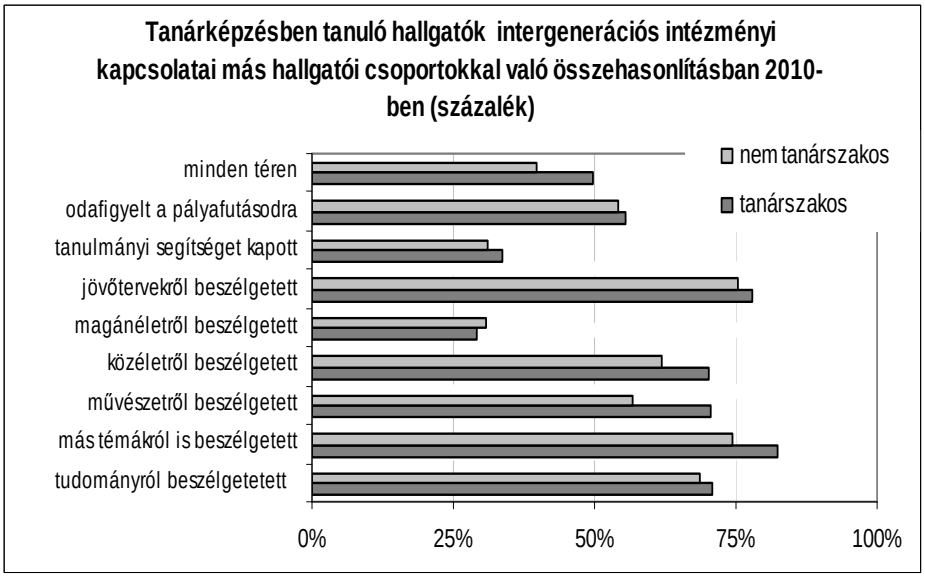
azonosulás feladata bonyolultabb, hiszen egyrészt a felsőoktatás világában hagyományosan szekuláris beállítódás dominál, másrészt, szemben a közoktatással, ahol a tanár szerepe valamivel nagyobb súlyt képez az intézményi kultúra megjelenítésében, itt ez döntő mértékben a hallgatótársak interpretációjában jut el az egyénhez. Ha a pedagógusjelölt és tanárszakos hallgatók vallásgyakorló része kisebbségben van nézeteivel, a spirituális témák megtárgyalására, a szabadidő eltöltésére vonatkozó speciális igényeik más kapcsolathálók felé orientálják őket. Mint arra a felsőoktatási részvétel és integráció elméletei figyelmeztetnek, eközben kiszakadhatnak a hallgatótársadalom szövetéből, s veszélyeztetetté válnak a felsőokatási intézménybe történő társas integráció szempontjából (Mahaffey-Smith 2009).

Emellett a tanárszakos hallgatók sajátos munkaszervezési formában, több csoporthoz is tartozva (ezért talán egyikhez sem szorosan kötődve) végzik tanulmányaikat. Ez gyengíti az intragenerációs beágyazódásukat. A hallgatók többségének magatartására pedig az jellemző, hogy az intézmény manifeszt célrendszere és az oktatók többsége által előírt céltudatosság és teljesítményorientáltság normái helyett a „kortársak ítélőszéke” segíti őket az eligazodásban (Riesman 1983:130), s leginkább társaiktól tanulják meg, mik a releváns kérdések, mi számít ezekre érvényes válasznak a felsőoktatásban, s a mertoni de jure szabályok helyett elsősorban a de facto szabályokat sajátítják el (Becher 1989). A kortárscsoport napirendalkotó szerepe a hallgatótársadalomban meghatározó erejű, az elvárásoknak való megfelelés igénye, a másoktól érkező jelzések fogadására élesített s a konformitásra ösztönző „radar” erősebben működik (Riesman 1983:81), mint a magas teljesítményre törekvés, a belső tudatosság „iránytűje” (Riesman 1983:76). Korábbi elemzéseink során arra mutattunk rá, hogy az intergenerációs felsőoktatási beágyazódásnak a felsőoktatási karrier alakulásában is jelentős szerepe van s ez a hatás maga mögött hagyja a szülői iskolázottság befolyását (Pusztai 2011).

A hallgatók és egykori középiskolai tanáraik kapcsolattartásának feltérképezésekor már a 2010-es kutatásban arra koncentráltunk, hogy megtudjuk, a nem szorosan tanulással összefüggő helyzetekben milyen fontos, emlékezetes szerepet töltöttek be a tanárok, s ez milyen eltérő tanárélményekhez juttatta a vizsgált hallgatói csoportokat. A tanár-diák kapcsolatok emléke összehasonlításban olyan előnyös képet fest a tanárszakos hallgatókról, hogy könnyen értelmezhetnénk akár pályaválasztást támogató mozzanatként, sőt a tanári pályaszocializáció anticipatív megnyilvánulásaként is (Falus 2004). Látva a felsőoktatásban tapasztalt oktatói viszonyrendszerük belső mintázatának a

középiskolaihoz való hasonlóságát, a kapcsolatokra koncentráló kutatóként úgy véljük, az egocentrikus hálók kapcsolati biográfia során ismétlődő szerkezetet produkáló természetéről kaptunk újabb bizonyítékot (Fonyó 1970, Mérei 2001).

4. ábra



Forrás: TERD 2010.

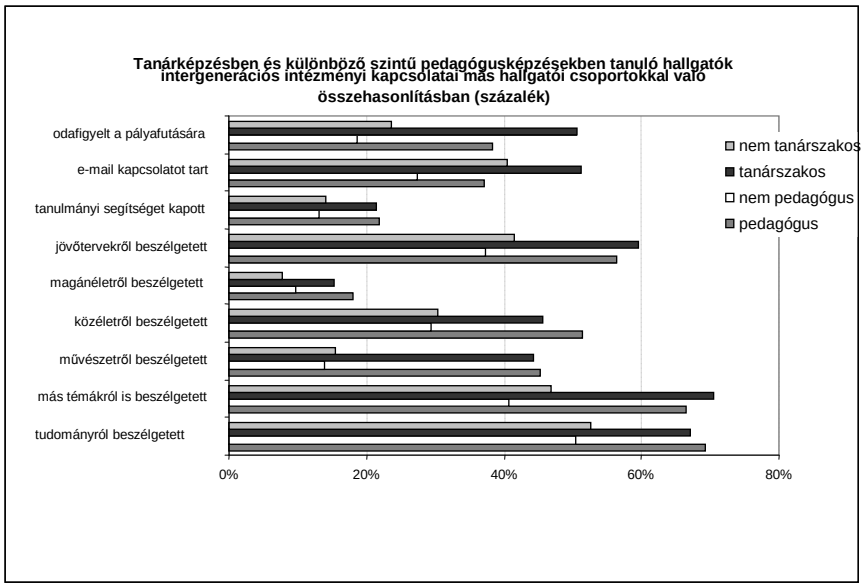
Vannak kitüntetett területek, melyek már a középiskolában is élenjáró szerepet töltöttek be a tanár-diák kommunikációban, mint például a tananyagon kívüli témák és a jövőtervek megbeszélése, s vannak gyéren megjelenő kérdések, mint a magánélet és a tanórán kívüli korrepetálás, tanulmányi segítségnyújtás. A tanárszakos hallgatók középiskolás korukban három területen élvezték tanáraik kimagasló figyelmét más hallgatókhoz képest: a tananyagon kívüli témák, a szépirodalom olvasás, a művészeti valamint a közéleti kérdések megtárgyalása során, melyek egyrészt kulturális tőkéjüket gyarapították, kifinomultabb nyelvi kód dekódolásának gyakorlatához segítették őket, másrészt értékátadásra is alkalmas területek voltak.

A tanulmányi eredményesség egyik stabil mutatója az oktatásban a következő oktatási fokozatra való jelentkezés tervezése, a tanulmányok további folytatása, melyben az önszelekció és a szelekció hatásai egyesülnek. Kutatásaink az oktatókkal való sokoldalú kommunikáció és a továbbtanulási hajlandóság szoros kapcsolatára mutattak rá (Pusztai 2011). A mesterképzésben tanulók válaszainak elemzése során azt tapasztaltuk, hogy bármely témában folytat

rendszeres diskurzust a hallgató oktatóival, egyértelmű erős hatással van jövőterveikre. A tanárszakosok közül a továbbtanulást tervező fiatalok azokból a hallgatókból kerülnek ki szignifikánsan nagyobb arányban, akik szépirodalomról, közéletről és jövőtervekről ejtenek szót oktatóikkal, akik tanórán kívüli tanulmányi segítséget kaptak tőlük, illetve akik minden témában számíthattak rájuk.

A tanárszakos és pedagógusképzésben tanulók felsőoktatási tapasztalatainak igen markáns vonása tehát a más hallgatói csoportokhoz képest rendkívül gazdag és a hallgatók igen jelentős hányadát elérő oktatói kontaktusok érzékelése. Általános vonás, hogy a legintenzívebben az oktató-hallgató kapcsolatok a tudományos és nem szorosan a tanulmányokhoz kötődő témák megbeszélése valamint a jövőtervezés területén, azonban a tanár és pedagógusjelölt hallgatók jóval nagyobb hányada élvezi az oktatói figyelmét, mint a többiek. A pedagógusképzésben résztvevők előnye a művészeti, közéleti és más tananyagon kívüli témák területén a legnagyobb, a tanárszakosok ezek mellett a legkiemelkedőbb többlettel a személyes odafigyelés érzékelésének terén rendelkeznek. Ez utóbbi tényező az utóbbi évek hallgatói vizsgálataiban az egyik legbefolyásosabb intézményi társadalmi tőkének bizonyult.

5. ábra



Forrás: HERD 2012.

A hallgatók intergenerációs kommunikációja a felsőoktatás-kutatók többsége szerint kiemelkedő jelentőséggel bír, s nemcsak a szakmai fejlődés, a tudásátadás miatt, hanem a felsőoktatási integráció érdekében. A hallgatónak az oktatókkal való személyes kapcsolattartása során az intézményi kötődése megerősödik, tanulmányi céltartása biztosabbá válik, csökken a lemorzsolódás, intézményváltás valószínűsége. A tanárszakos hallgatók a vizsgált területek mindegyikén intenzívebb kommunikációs kötelékben vannak oktatóikkal, mint a többi mesterképzésben tanuló, s az összbenyomás szerint szignifikánsan többen érzik úgy, hogy vannak olyan oktatók, akikkel minden téren megtalálják a hangot. Néhány témában azonban kimagaslóan gazdag diskurzusban állnak oktatóikkal, s ezek a területek az értelmiségi témák közé tartoznak, amennyiben az értelmiségit hagyományosan, a választott szaktudományban való jártasságon túlmutatóan értelmezzük. Ugyanezeken a területeken a határon túli tanárszakos hallgatók még nagyobb arányban élveznek oktatói figyelmet. A mesterképzési mintát elemezve azt tapasztaltuk, hogy a különböző iskolázottságú szülőktől származó hallgatói csoportokat összehasonlítva a középfokú végzettségű szülők gyermekei körében rendre a legmagasabb az oktatókkal kommunikálók aránya. Tekintve, hogy a tanárszakosok általában nem magasabb státusú szülők gyermekei, arra számítottunk, hogy az ők körükben is ez a tendencia érvényesül, s azt gyanítottuk, hogy ezeknek a beszélgetéseknek a szülői ház hiányzó kulturális erőforrásait pótló szerepe van. Az adatok azt mutatták, hogy a különböző iskolázottságú szülők tanárszakos hallgató gyermekei körében általában szintén a középfokú végzettségű szülők gyermekeinek kommunikációs előnye érvényesül, csupán a szépirodalom, művészet és a jövőtervek megbeszélése terén élveznek előnyt a magas iskolázottságú háttérrel rendelkező fiatalok.

Hajlunk arra, hogy az oktató-hallgató kapcsolat tanárszakosok és pedagógusképzésben résztvevők körében tapasztalt szorosságát a különösen fejlett szociális kompetenciáikkal, empatikus karakterükkel, filantróp természetükkel magyarázzuk, azonban az intragenerációs kapcsolatrendszerük tanulmányozásakor kapott eredmények arra vallanak, hogy kampuszon belüli kapcsolataik aszimmetrikusabbak, mint a többi hallgatóé. A barátokkal való kapcsolattartás és közös tevékenységek terén ugyanis inkább az átlagosnál kisebb mértékben aktívak a leendő tanárok.

A tanárszakos hallgatók kortársaktól való elszigeteltség-érzése különösen feltűnő a felsőoktatási tapasztalataikról tett vallomásokban. Az az érdeklődő odafordulás, amit az oktatókkal kapcsolatban átélnek, nem talál válaszra az intragenerációs kapcsolatokban. A tanárszakosok egyik területen sem élik át na-

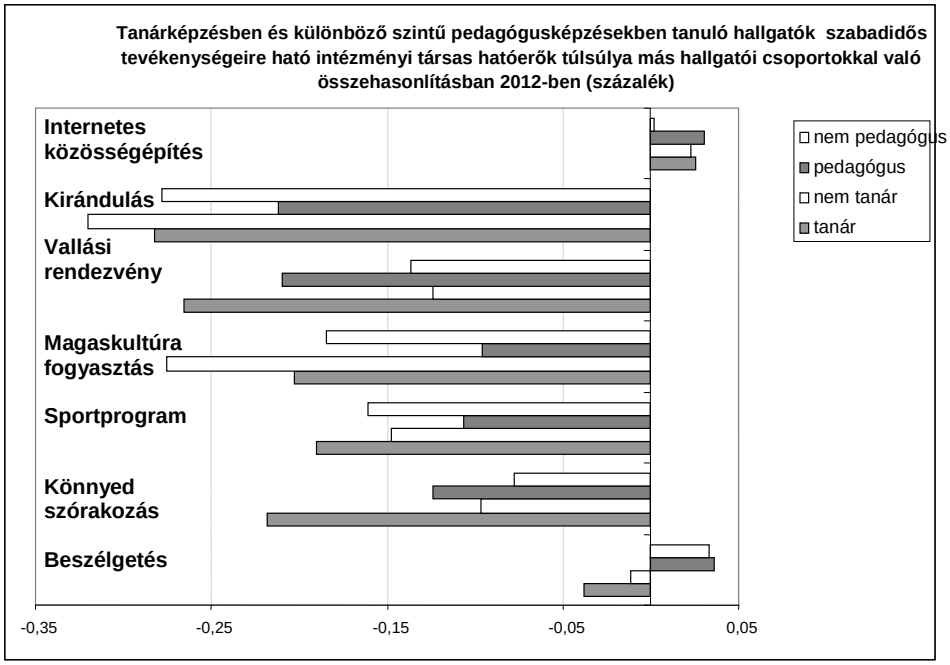
gyobb arányban az egyetemi barátságok meghatározó élményét. Kevesebben adtak számot arról, hogy tanulásról, tudományról, olvasmányélményekről vagy magánéletről tudtak volna beszélni barátaikkal, társaikkal. Jelentősnek tartjuk a szabadidőt együtt eltöltő körből való kimaradást is. A barátok számának csoportátlag szerinti elemzése is megerősíti ezt. A kétszintű képzés kortárs kapcsolathálók épségét veszélyeztető hatására több kutatás eredményei is felhívták már a figyelmet. Úgy véljük, a tanárszakosok válaszai, melyekben az inter- és intragenerációs kapcsolatok disszonanciája feltűnő, szintén ennek a megnyilvánulása. A 2012-es adatfelvétel intragenerációs kapcsolatrendszert feltérképező kérdésblokkjának elemzésekor sem találtuk jobban beágyazottnak a tanárszakosokat a többi hallgatóhoz képest, sőt a szabadidő-eltöltés és a tudományos kérdések megvitatása terén kevésbé kiterjedt kapcsolatrendszerűnek tűntek. Néhány speciális, felsőoktatással összefüggő kérdésben a hallgatótársadalomba való kulturális beágyazódásukra is az jellemző, hogy a hallgatótársadalomban népszerű, a felsőoktatásban a diákéletet kereső típusban kevésbé képviseltetik magukat, elsősorban tanulni, és egy társadalmi felemelkedést biztosító állást elérni vágynak (Pusztai 2011).

A barátságok funkcionális elemzésén túl egy sor szabadidős tevékenységet és önkéntes szervezeti és csoporttagságot analizáltunk abból a szempontból, hogy centrifugális vagy centripetális erőként hatnak a hallgatók intézményi beágyazódására. A szabadidős tevékenységek terén (beszélgetés, könnyebb szórakozás, magaskultúra fogyasztás, sportprogram, hangverseny, vallási rendezvénylátogatás, kirándulás, internetes közösségépítés) a hallgatótársakkal együtt végzett tevékenységet centripetális, a nem egyetemhez köthető társakkal végzett tevékenységet centrifugális erőnek tekintettük. Összességében a tanár- és pedagógusképzésiek kevesebben járnak szórakozni és sportprogramokra, s többen érdeklődnek a magaskultúra fogyasztás és a vallási rendezvények iránt. Amikor a kapcsolati irányultságot figyeltük meg, azt tapasztaltuk, hogy a kifelé vonzó társas hatások minden csoportban igen erősnek bizonyultak, ám a szabadidős tevékenységi terület és az irányultság kombinációja lényeges információkra hívta fel a figyelmet. A tanárszakosoknál a túlnyomóan külső társakkal végzett tevékenységek között a kirándulás, a vallási rendezvények látogatása és a könnyebb szórakozás dominál, a nem pedagógus- és tanárképzésben tanulók pedig a kirándulás mellett a magaskultúra fogyasztást és a sportprogramok látogatását végzik inkább külső partnerekkel. Mivel a könnyed szórakozás központi helyet foglal el a hallgatók szabadidős programjai között, érdemes odafigyelni arra, hogy a tanár- és pedagógusképzés hallgatói nem szívesen tartanak hallgatótársaikkal ezekre az

alkalmakra. A vallási programokon való részvétel és az ezekhez köthető társas vonzerő megnyilvánulása itt is kiugró eltérést jelent a csoportok között.

A szabadidős tevékenységek társas vonatkozásai mellett megvizsgáltuk a különböző önkéntes csoport- és szervezeti tagság alakulását. Ennek elemzésekor is arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók intézményen belül vagy kívül kötődnek-e a különböző közösségekhez illetve arra, hogy a különböző, nem szorosan tanulmányi területekhez kötött, de tudományhoz, művelődéshez, közélethez, sporthoz, vallásgyakorláshoz kötődő hallgatói közösségi tagság iránti igényük megfelelő mértékben találkozik-e a lehetőségekkel. A felsőoktatási intézmény funkcióinak hagyományos, szűkkeblű értelmezése szerint ezek nem jogos, vagy legalább is nem reális igények, azonban a kutatások azt mutatták, hogy nemcsak valóságos igényekről esik itt szó, hanem amennyiben a kampusz biztosítja ezeket a lehetőségeket, óriási jelentőségük van abban, hogy a hallgatók intézmény iránti kötelékei megerősödjenek, s a tanulmányaik céljával kapcsolatos elkötelezettségük megszilárduljon (Astin 1993, Tinto 1993).

6. ábra



Forrás: HERD 2012.

Adataink szerint a pedagógusjelöltek minden szervezet- és csoporttagság esetén nagyobb arányú részvételről (különösen intézményen kívüli tagságról), s

lényegesen nagyobb arányú kielégítetlen igényről adtak számot, mint a nem pedagógusképzésben résztvevő hallgatók. A tudományos kör, a kutatócsoport, a tehetséggondozó programbeli tagság, a szakkollégium és a hallgatói szervezet kivételével az összes többi közösségi tevékenységbe inkább intézményen kívül kapcsolódnak be, s a sportkör, munkaközvetítő és a politikai szervezet kivételével minden esetben nekik van több külső kötődésük a nem pedagógusképzésiekkel összevetve. A legtöbben közülük (mintegy egyharmad-egyharmados nagyságrendben) felekezeti szervezetek, kulturális csoportok és vallásos kisközösségek tagjai. A pedagógusjelöltek döntő hányadának körében a legjelentősebb, nem eléggé beteljesült további igény a tudományos köri, kutatócsoporthoz kötődő, tehetséggondozó programbeli, karitatív és környezetvédelmi szervezeti tagság iránt mutatható ki.

Már a 2010-es kutatásban is felfigyeltünk arra, hogy a tanárszakosok külső-belső tevékenységrendszerükben inkább érdeklődnének a befelé vonzó szervezett programok iránt, mint a többi mesterképzési hallgató. Esetükben tehát azt feltételeztük, hogy mivel ők már a mesterképzésben folytatják tanulmányaikat, jól beágyazódtak a felsőoktatási intézmény társas közegébe, s kevesebb lesz a kifelé vonzó közösségi kötődésük és alacsonyabb arányt mutatnak majd beteljesületlen igényeik. A tanárszakosok körében 2012-ben továbbra is azt láttuk, hogy ők a legaktívabbak a különböző nem tanulmányi jellegű önkéntes csoporttagság terén, különösen a kulturális csoport, a felekezeti szervezet és a vallási kisközösség vonzza a legtöbbjüket, míg a nem tanárszakosok összességében sokkal alacsonyabb nagyságrendben, de a sportkört, a kulturális csoportot, a felekezeti szervezetet, majd a tudományos kört és a szakkollégiumot preferálják leginkább. Ebben az esetben is centripetális és centrifugális hatóerőket kívántunk összemérni. A tanárszakosok a sport, szurkoló, környezetvédelmi és politikai szervezet kivételével minden más, az önkéntes csoport- és szervezeti tagságra nyíló lehetőséget többen keresnek és találnak meg intézményen kívül, mint más hallgatók. Emellett érdemes odafigyelni arra is, hogy a tanárszakosok be nem teljesült igények terén is vezetnek a többi hallgatói csoporthoz képest. Legtöbben, s sokkal nagyobb arányban, mint a nem tanárszakosok keresnek, de nem találnak elég alkalmat tudományos köri és kutatócsoport tagságra, tehetséggondozó programba való bekapcsolódásra, karitatív tevékenységre és hagyományőrző csoporttagságra.

Relációs beágyazódás tekintetében tehát a tanárszakosok és a pedagógusjelöltek eltérő vonásokat mutatnak társaikhoz képest. A kortárs hallgatói közösséghez jóval kevesebben kötődnek az intézményen belül, az

intergenerációs kapcsolatokkal rendelkezők vannak körükben döntő többségben, s általános vonásuk az, hogy a kampusz diákközösségéből az átlagosnál jobban kilógnak. Tehát az a feltételezésünk, hogy a vizsgált hallgatók relációs beágyazottsága nem teljes, megerősítést nyert.

Összegzés

Az elmúlt évtizedben végzett regionális felsőoktatási vizsgálataink nyomán ismét meg tudtuk erősíteni azt a tapasztalatot, hogy a hallgatótársadalom heterogenitása több dimenziós, a strukturális (demográfiai és társadalmi státus szerinti) valamint a tanulmányi diverzitás (tantervi és extrakurrikuláris teljesítmény szerint) mellett egyre határozottabban kitapintható a kulturális (az alapértékek és magatartásminták szerinti) sokféleség és az interakciós heterogenitás (a kapcsolattartás, beágyazottság vonatkozásában). Tanulmányunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a sokfelé töredezett felsőoktatási hallgatótársadalomban milyen mértékben jellemző a tanárszakos vagy pedagógusjelölt hallgatókra a felsőoktatási pályafutásukat, döntéseiket befolyásoló kulturális és interakciós diverzitás. Azt tapasztaltuk, hogy a tanárképzésben érdekelt karok nem tanárszakot választó hallgatóihoz képest a tanárszakosok valamivel magasabb iskolázottságú szülői háttérrel rendelkeznek, miközben döntően az alacsony státusú településekről, nagycsaládokból érkeznek. Elgondolkodtató eredmény, hogy a tanárszakos és a pedagógusjelölt hallgatók kulturális háttér szempontjából sokkal inkább eltérnek hallgatótársaiktól, mint társadalmi státus tekintetében. Értékorientációik markáns eleme a tradicionálisabb gondolkodás. Részben a kibocsátó környezetből hozott és a hallgatótársadalomban domináns értékorientációk közötti eltéréssel magyarázható, hogy gyengébb az intragenerációs kampusz-társadalmakba való integrálódásuk. A hallgatói közösségekbe töredékesen integrálódó tanárszakosok az oktatókra emelik tekintetüket, támogatót, beszélgetőpartnert keresve bennük, ami tanulmányi integrálódásukat és eredményességüket kétségtelenül segíti. Azonban amíg az tapasztalható, hogy a kampuszon belül kielégítetlenek maradnak a számukra szükséges kortárs kapcsolatok, sőt a speciális tartalmú közösségi tagság iránti igényeik, addig hallgatótársaiktól távolabbra pozícionálják magukat, s aszimmetrikus integrációjuk nem támogatja az intézményhez való kötődésüket. Érdemes tehát tudatában lenni annak, hogy az aszimmetrikus integráció következményeképp az oktatói kar számára a tanár- és más pedagógusképzésben igen felelősségteljes feladat a hallgatókkal való minél sokoldalúbb kommunikáció, a hallgatói szolgáltatásokkal foglalkozók számára

pedig megfontolandó, hogy az tanárszakos hallgatók intragenerációs integrációját nem a domináns hallgatói kultúrához illeszkedő, egydimenziós hallgatóképhez igazított tevékenységstruktúrával és szervezeti kínálattal lehet elősegíteni. Ennek megfontolása révén akár a pedagógus pályák presztízsének mélyrepülése mellett is tehetők eredményes lépések az intézménnyel és a képzési céllal jobban azonosuló hallgatótársadalom növelésére a tanárképzésben.

Hivatkozott irodalom

ASTIN, A. W. (1993): *What Matters in College*: Four Critical Years Revisited. CA: Jossey-Bass, San Francisco

BEAN, J. P., METZNER, B. S. (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research* 55. 4. 485-540.

BECHER, T. (1989): *Academic Tribes and Territories*: intellectual inquiry across the disciplines. Open University Press, Bristol

BERGER, J. P. (2000): Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence. In: Braxton, J. M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press, Nashville 95–124.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London

COLEMAN, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. 1. 95–120.

COLEMAN, J. S., HOFFER, T. (1987): *Public and private high schools*. The impact of communities. Basic Books, New York

FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 3. 359-374.

FONYÓ ILONA (1970): Társas kapcsolatok elemzése kontaktometriai módszerrel. *Magyar Pszichológiai Szemle* 3. 422-427.

FÖLDVÁRI MÓNIKA, ROSTA GERGELY (1998): A modern vallásosság megközelítési lehetőségei. *Szociológiai Szemle* 1. 127–138.

GÖRGŐY RITA (2001): Vallásosság és karrier a kommunizmus alatti Magyarországon. *Valóság* 7. 31-48.

GRANOVETTER, M. (1982): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert–Tardos Róbert (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest 371–400.

HARPER, S. R., QUAYE, S. J. [eds.] (2009): *Student Engagement in Higher Education*. Routledge, New York–London

HUBER, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel 417–441.

HURTADO, S. (2007): The Study of College Impact. In: Gumport, Patricia J. (ed.): *Sociology of Higher Education*: Contributions and their Contexts. Johns Hopkins University Press, Baltimore 94–113.

JANCSÁK CSABA (2012a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei K, Jancsák Cs (eds.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest 27-53.

JANCSÁK CSABA (2012b): *Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen

MAHAFFEY, C. J., SMITH, S. A. (2009): Creating welcoming campus environmets for students from Minority Religious Groups. In: Harper, S. R., Quaye, S. J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education*. Routledge, New York-London 81–99.

MELEG CSILLA, REZSŐHÁZY RUDOLF (1997): Értékek és választások. Belga és magyar egyetemisták véleményeinek összehasonlítása. *Valóság* 40. 5. 1–16.

MÉREI FERENC (1998): Közösségek rejtett hálózata. Osiris, Budapest
Norris, Pippa, Inglehart, Ronald (2004): *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*. Cambridge University Press

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students*. A Third decade of research. Jossey-Bass, San Francisco

PUSZTAI GABRIELLA, BACSKAI KATINKA, KARDOS KATALIN (2012): Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In: Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára,

Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sőrés Anett (eds.): *Egyetemi élethelyzetek*. Debrecen University Press, Debrecen 121-147.

PUSZTAI GABRIELLA (2004): *Iskola és közösség*. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat, Budapest

PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum, Budapest

PUSZTAI GABRIELLA (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Az értelmező közösségek, hatása a hallgatói pályafutásra. Új Mandátum, Budapest

REAY, D., CROZIER, G., CLAYTON, J. (2009): Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology* 43. 6. 1103–1121.

RENN, K. A., ARNOLD, K. D. (2003): Reconceptualizing Research on College Student Peer Culture. *Journal of Higher Education* 74. 3. 261–291.

RIESMAN, D. (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi, Budapest

SÁSKA GÉZA (2008): Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle* 58. 11-12. 161-187.

THOMAS, L. (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy* 17. 4. 423–442.

TIERNEY, W. G. (2000): Power, identity ad Dilemma of college student departure. In: Braxton, John M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press, Nashville 213–235.

TINTO, V. (1993): *Leaving college*. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition. The University of Chicago Press, Chicago-London

TINTO, V. (2003): *Learning Better Together*. The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series 1. Syracuse University, Syracuse

ZINNECKER, J. (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán–Jancsák Csaba (eds.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged 69–95.

FÓNAI MIHÁLY: TANÁRSZAKOS HALLGATÓK PROFESSZIÓ-KÉPE: A DEPROFESSZIONALIZÁLÓDÁS ESETE?

Tanulmányom legfontosabb állítása az, hogy a tanár szakos hallgatók professzió-képét magának a professziónak a deprofesszionalizálódási folyamata alakítja. A tanár professziók[1] státuszvesztési folyamatát évtizedek óta regisztrálják a szociológiai kutatások, elsősorban a jövedelem, a hatalom, az autonómia és az általános státusz esetében, kevésbé a tanár professziók tudása és presztízse esetében, bár ez utóbbi területen is komoly státuszvesztésről beszélhetünk. Ebből következően a tanulmány értelmezési kereteit elsősorban a professzió elméletek jelentik

Az igen kiterjedt professzió szakirodalomban (elemzését lásd pl. MacDonald 1995, Kleisz 2005, Nagy 2008, Formádi 2011) a „professzió" fogalmát annak eredeti jelentése (hivatás, elhivatás) alapján a magas presztízsű foglalkozások, szakmák megnevezésére tartják fenn. A funkcionalista professzió elméletek, a definiálás kritériumainak számától és szempontjaitól függetlenül, három összetevőre utalnak: a professzióhoz szükséges tudásra és képességekre, készségekre, ezek átadásának intézményesített módjára, valamint a professzió (hivatás) művelését szabályozó normákra, és az azokat biztosító szakmai szervezetekre. Hogyan érvényesülnek ezek a kritériumok a *tanár professziók* esetében? A professzióhoz, hivatáshoz szükséges tudás és képességek körét illetően relatív konszenzus tapasztalható - a kognitív ismeretek és a képességek, készségek körét a közoktatásban átadott ismeretek is jelentős mértékben alakítják, akárcsak az alkalmazott módszereket. Ezek körét gyakran alakítják és szabályozzák a különböző fenntartói érdekek (és az ezeket artikuláló döntések, tantervek és dokumentumok), valamint az oktatáspolitikai érdekek és döntések. A tanár professziókhoz szükséges tudás átadásának *intézményrendszere* ugyancsak kialakult, évszázados múltra tekint vissza. A professzió művelésére vonatkozó normák, a hivatás etikai kódexe és a hivatás művelésének normáit fenntartó szakmai szervezetek kiépültsége és működésük hatékonysága, a professzióra gyakorolt hatása kisebb, mint pl. a magas presztízsű orvosi vagy jogászi professziók szakmai szervezetei esetében. A tanár

1 A tanárok esetében professziókról beszélhetünk, hisz a szakma az oktatás szintjei és ehhez kapcsolódóan a felsőoktatási képzési szintek alapján nagyon tagolt. Gyakran vitatott, hogy hol kezdődnek a tanár professziók (lásd az óvodapedagógusok esetét), és hol végződik, például hova a sorolják a felsőoktatás tanárait. A bolognai folyamat a felsőoktatásban átrajzolta a korábbi állapotot, de épp a tanárképzés esetében konfúzus a helyzet. Mindezt figyelembe véve a tanulmányban a professzió többes számát használom.

szakmákat, professziókat részben ezért, részben a szakma műveléséhez szükséges tudás és képességek definiálási problémái miatt sokan a *fél-professziók, szemi-professziók közé sorolják* (Etzioni 1969).

Etzioni a fél-professziók jellemzésében az attribútum-listás modellt érvényesítette, és a következő jegyeket emelte ki: 5 évnél rövidebb ciklusú képzés, kisebb súlyú specializált tudás és készségtár, a hangsúly a tudás kommunikálásán, és nem az alkalmazásán van, a tudás létrehozására kisebb hangsúlyt fektetnek. Gyengébb a szakmai autonómia, a szakmai autoritás ütközik a külső társadalmi kontrollal, a szakma teljesítményét kiterjedt ellenőrzésnek vetik alá, a professzió társadalmi legitimitása gyenge alapokon nyugszik. A professzió erkölcsi kódexe homályos és inkonzisztens, a szakmai terület kevésbé kapcsolódik a kitüntetett társadalmi kommunikáció szférájához, valamint az élet és a halál kérdéseihez. Etzioni a következő fél-professziókat, szemi-professziókat különböztette meg: az ápolónőket, a szociális munkásokat, a könyvtárosokat, a tanárokat, a tőzsdeügynököket, és a gyógyszerészeket (Etzioni 1969).

A vázoltakon túl utalni kell még Etzioni sokat vitatott értelmezésére, melyet a nők magas aránya kapcsán fogalmazott meg. Etzioni expliciten kifejezte, hogy az igazi professziók mind férfi professziók; a szemi-professziók alacsonyabb megítélésében szerepet játszik, hogy döntően nők dolgoznak bennük. Etzioni úgy érvelt, hogy a tipikus női tevékenységek attribútumai áttevődnek a szemi-professziókra, megítélésüket nem a professzionális szakértelmük, hanem a tradicionális szerepek alakítják, az eredendő alávetettség megőrződött, és transzformálódott a szemi-professzió státusban, különösen a segítő szakmák (caring professions) esetében, ahol elnevezés meg is jeleníti ezt a női gondozó, segítő, ápoló szerepet.

A „szemi-professzió" tételt elfogadva, utalni kell a professzionalizáció mint folyamat korlátaira. Ez részben azzal függ össze, hogy a képzés során a hivatáshoz szükséges tudást és képességeket hogyan adják át, illetve hogyan adható át, és átadható-e Kuczi Tibor a professzionalizáció elemzése kapcsán utal arra, hogy a tanári munkának a *személyiség a hordozója, nem pedig a tárgyiasult szakismeret* (Kuczi 2001). Ez a tanári munkában mint a tekintélyteremtés karizmatikus jellege jelenik meg - az pedig könnyen belátható, hogy a *karizma* nem tanítható meg, és nem adható át. Más megközelítés alapján hasonló eredményre jut Fodor Gábor (Fodor 2001); a „jó tanár" tulajdonságai hogyan alakíthatók ki a tanárképzés során, vagy egyáltalán, átadják-e ezeket a képzésben? A „jó tanár" tulajdonság listájának az elemei megjelennek a tanárok szakma-és szerepfelfogásában is. Szigorú, tekintélyt parancsoló, következetes, komoly, távolságtartó, magas

követelményeket támaszt, zárkózott, megfellebbezhetetlen, művelt, kiszámítható, konzervatív. Szabó Ildikóék kutatási eredményei is azt mutatják, hogy a „laikusok" (felnőttek) és a tanárok szakma-és szerepfelfogása (a laikusok esetében az, hogy mit várnak a tanári szakmáktól) is alapvetően olyan elvárás rendszer, amelynek a képzés során történő átadása nehezen illeszthető be a képzés jelenlegi struktúráiba és metodikáiba (Szabó 1998). Az elvárt képességek és készségek átadásának problémái a professzionalizáció eredményességét kérdőjelezik meg, ami tipikus deprofesszionalizációs jelenség. Ugyanennek a kutatásnak a pedagógusok kívánatos tulajdonságaira vonatkozó tanári énképnek a struktúrája is azt igazolja, hogy valóban a tulajdonságokat tekintve - pl. gyermekszeretet, együttműködési készség, szilárd értékrend, önismeret, határozottság — *nehezen professzionalizálható* szakmá(k)ról, hivatásról van szó. Mindezek alapján állítom azt, hogy a tanári szakmákhoz, professziókhoz szükséges tudás, de még inkább készségek és képességek, tulajdonságok nehezen meghatározhatóak, és még nehezebben átadhatóak a képzés során — ez erősíti a szemi-professziókra utaló jelenségeket és a deprofesszionalizációs folyamatokat is, melyet a szakirodalom elsősorban a professziók változó helyzetével, a kliensek eltérő reagálásával magyaráz, mint ami csökkenti a professziók autonómiáját és hatalmát. Ehhez járul még a felsőoktatás tömegesedése is, ami csökkentette a diploma „ritkaságértékét", így hozzájárult a professziók státuszának a csökkenéséhez is. A deprofesszionalizáció elvezethet a proletarizációhoz is, melynek azonban fontos feltétele (a kliensek új igényein túl, és a „ritkaság" adta magas státuszon túl) a nagy szervezetek hatása, ami csökkenti a professziók autonómiáját, hisz elsősorban alkalmazottként kezeli a professziók tagjait (Haug 1973, Kleisz 2002, 2005, Toren 1975, Oppenheimer1973).

Érdekes megközelítése lehetne a tanári professziók szemi-professziós jellegének, a professzionalizálhatóság és a deprofesszionalizációs folyamatok magyarázatának a professziók bricoleur teóriái (Hatton 1989, Martin 1998). Ezek az elméletek a professziók tudásának az összetettségére, gyors átalakulására, és sok szempontból inkonzisztens mivoltára utalnak, a sokféle tudáselem egyidejű jelenlétére, ami például a képzési folyamat során nehézzé teszi a professzióhoz szükséges tudás behatárolását.

Empirikus adatbázisok: a DETEP és a HERD kutatások

Tanulmányomban két kutatás adatbázisát elemzem. Az egyik a DETEP (Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja). A program 2000-ben indult, célja a

tehetséges hallgatók támogatása, tutori segítséggel, és egyéb, szakmai és tudományos lehetőségekkel, valamint ösztöndíjjal. A programba 2009-ig három lépcsőn keresztül juthattak be a hallgatók. Az első lépcsőbe a tanulmányi eredmények alapján a karok delegálták a hallgatók felső ötödét. A második lépcsőben a „mérésen" megjelent hallgatók egy motivációs kérdőívet és pszichológiai tesztet töltöttek ki, melyek eredménye alapján kialakult rangsorból választották be a karok a hallgatókat, ez volt a harmadik lépcső (Balogh – Fónai 2003, Márton – Mező – Balogh – Fónai 2006). Mivel 2009-ben lényegesen megváltozott a program felvételi eljárása, csak az első periódusra vonatkozó adatbázist elemzem. Ebben az időszakban 3183 hallgató vett részt a második lépcső mérésein, közülük 304 fő volt tanár szakos – a tanulmányban a rájuk vonatkozó eredményeket ismertetem.

A másik adatbázis egy HURO – HERD kutatásnak a tanár szakosokra vonatkozó eredményeit foglalja magába. A nemzetközi kutatásban a Debreceni Egyetem, a Váradi Egyetem (University of Oradea) és a Partiumi Keresztény Egyetem vesz részt; a nemzetközi HURO projekt „A felsőoktatás szerepe a társadalmi kohézió erősítésében" címet viseli, mely jól kifejezi azokat a célokat és lehetőségeket, amelyet a térség együttműködő felsőoktatási intézményeinek tulajdonítanak a résztvevők. A projekt egyik eleme egy, a résztvevő egyetemek hallgatóit érintő kérdőíves kutatás, mely a hallgatók iskolai és egyetemi életútját, az egyetemhez fűződő elvárásait és attitűdjeit, a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait, a hallgatók kulturális és társadalmi tőkéjét, az inter-és intragenerációs intézményi tőkéket, értékrendszerüket, valamint a családi hátterüket vizsgálja. A tanár szakosok esetében – a hallgatók önmagukat sorolták be ebbe a kategóriába – a tanári professzióra vonatkozó kérdésblokk is szerepel – ez részben megfelel a DETEP adatfelvétel hasonló kérdésblokkjának, így az eredmények bizonyos mértékig összehasonlíthatók. A kutatás önkitöltős kérdőívét egy rétegzett mintaválasztás eredményeként 1471 hallgató töltötte ki, közülük 283 fő volt tanár szakos (és 55-en tervezik, hogy elvégeznek egy tanár szakot is).

Hipotézisek

H1: Első hipotézisem a két kutatásban érintett tanár szakos hallgatók társadalmi rekrutációjára vonatkozik. Az oktatásszociológiai kutatások a tanár szakos hallgatók, de általában a hallgatók nemek szerinti összetételének a lényeges változását rögzítik az elmúlt évtizedekben, melynek alaptendenciája a nők arányának ugrásszerű növekedése, majd a kilencvenes évektől a nők meghatározó súlya a teljes felsőoktatásban, kivéve a természettudományos és műszaki képzéseket. Ennek számos magyarázó modelljét dolgozták ki, melyek között a középiskolai

előnyöket részben a nemi szerepek eltéréseivel, az oktatási rendszernek a lányok, a nők készségeit, képességeit jobban „díjazó" vonása mellett a különböző tőkefélékkel való rendelkezés mértéke is hozzájárul, a családi tőkék mellett az egyén kulturális és társadalmi tőkéje is (Lannert 2003, Fényes – Pusztai 2006, Fényes 2009, Fényes 2010, Fényes – Ceglédi 2010, Szemerszki 2006).

A tanár szakos hallgatók, illetve a tanárok társadalmi összetételére vonatkozó szakirodalom a tanár szakos hallgatók, illetve a tanárok (alsó)középosztályi származását regisztrálja, és magyarázza (Deák – Nagy 1998, Nagy 2001, Lannert 2004, Fényes – Pusztai 2006, Fényes 2009, Róbert 2000). A nemek szerinti összetétel és a társadalmi származás is részben a tanár professziók státuszvesztésével, ilyen értelemben szemi-professziós jellegével magyarázható. Ettől nem térnek el a két minta szocio-demográfiai jellemzői sem. Épp ezért hipotézisünk arra irányul, hogy van-e különbség a tehetséggondozó programba (DETEP) került hallgatók nemek szerinti összetétele, másrészt a szülők társadalmi státusza, pontosabban iskolai végzettsége között. Azt várom, hogy a tehetséggondozó program mérési eljárásába került hallgatók tanár szakos hallgatói és a HERD kutatás tanár szakos esetében nincs különbség a nemek közötti összetételben, azaz mindkét mintában érvényesül a „férfihátrány" hipotézis (Fényes – Pusztai 2006). A tanár szakos hallgatók szüleinek iskolai végzettségét tekintve azonban már lényeges különbséget várok a DETEP és a HERD minták között: a tehetséggondozó program tanár szakos hallgatóinak szülei magasabb iskolai végzettségét feltételezem. A lehetséges különbségeket az alminták között csak spekulatív módon tudom igazolni, hisz a lehetséges kulturális és társadalmi tőke magyarázatokat e tőkék eltérő operacionalizálása miatt nem vethetem össze. Fontos azonban arra utalni, hogy a szülők iskolai végzettségét a társadalmi tőke elméletek „humán tőkeként" (Coleman 1987, 1988), míg a kulturális tőkeelméletek a kulturális tőke egyik összetevőjeként értelmezik (Bourdieu 1986, 1997).

H2: Második hipotézisemet a tanár professziók szemi-professziós jellegére és a deprofesszionalizáció folyamatára fogalmazom meg. Azt várom, hogy a szemi-professzió attribútumai közül a professzió presztízsére, hatalmára, autonómiájára és a tudásra vonatkozó hallgatói elvárások és preferenciák tükrözik a professziók státuszának ellenmondásait, inkonzisztens, inkongruens helyzetét, egyrészt más szakok (professziók) hallgatóihoz képest, másrészt a két alminta között. Azt várom, hogy a tehetséggondozó program tanár szakos hallgatói saját státuszukat inkongruens módon jellemzik. A két alminta között a tehetséggondozó program tanár szakos hallgatóinak a professzió státuszára vonatkozó kedvezőbb véleményét várom (a felsőoktatási sikereik, magasabb tőkéik és a jövőre

vonatkozó várakozásaik következtében). A HERD kutatás tanár szakos almintája esetében azt feltételezem, hogy a hallgatók sokkal magasabb státuszt tulajdonítanak választott professziójuknak, mint amit a társadalmi környezetükben értékelnek és feltételeznek. Mindezek a feltételezések a szemi-professzió elméletekből és a deprofesszionalizáció elméletekből, valamint a tanár szakmák empirikus vizsgálatára vonatkozó kutatások eredményeiből vezetem le (Etzioni 1969, Kleisz 2002, 2005, Nagy K. 2008, 2009, Nagy M. 1994, 2001, Polónyi 2006).

A tanár szakos hallgatók rekrutációja

A DETEP hallgatói adatbázisa esetében az eredmények értelmezésének egyik nehézsége a *tanár-szakos hallgatók* azonosítása volt. Arra ugyanis nem vonatkozott konkrét kérdés a kérdőívben, hogy tanárszakos-e a kitöltő[2]. Csak az általa fő- vagy mellékszakként beírt szak alapján tudtunk következtetni erre. Bizonyos szakok esetében ez egyértelmű fogódzót jelentett, más szakoknál azonban gondot okozott az azonosítás. A kétezres évek elején ugyanis nagyon elterjedt az „egyszakosság", amely önmagában semmilyen információt nem adott arról, hogy valaki felvette-e a tanárszak elvégzéséhez szükséges specializációs kurzusokat. A tanár szakosok azonosítását így a különböző változók adta szűkös keretek szabta lehetőségek között tudtuk csak elvégezni, hallgatónként döntöttünk arról, hogy tanárszakos-e a megkérdezett (1. táblázat).

1. táblázat: *A hallgatók megoszlása szakok szerint*

		Fő	*Százalék a teljes mintában*
DETEP	BTK, tanár szakos	200	6,3
	BTK, nem tanár szakos	204	6,4
	TTK, tanár szakos	104	3,3
	TTK, nem tanár szakos	467	14,7
	Egyéb szakosok:	2218	69,3
HERD	Tanár szakos	283	19,2
	Nem tanár szakos	1088	74,0
	Nem tanár szakos, de	55	3,7

Forrás: DETEP 2002-2008., HERD 2012.

A tanár szakos hallgatók száma mindkét mintában elegendő ahhoz, hogy statisztikailag érvényes következtetéseket fogalmazzunk meg. A DETEP minta

2Tanulmányomnak ebben az empirikus fejezetében hasonló tematikájú írásunkra támaszkodom (Fónai – Márton – Ceglédi 2011).

esetében a minta nagysága, a HERD esetében pedig a mintaválasztási eljárás ad esélyt az érvényes következtetések levonásához.

A két mintában a nemek eloszlását tekintve azt vártuk, hogy a tanár szakosok között több lesz a nő (2. táblázat). Ez igazolódott is, hisz a tanár és nem tanár szakosok között szignifikáns különbség érvényesül mindkét mintában a nemek tekintetében ($P < 0{,}001$).

2. táblázat: *A hallgatók megoszlása nemek szerint (százalékban)*

		Férfi	*Nő*
DETEP	BTK, tanár szakos	37,5	62,5
	BTK, nem tanár szakos	39,4	60,6
	TTK, tanár szakos	44,7	55,3
	TTK, nem tanár szakos	34,4	65,6
	Egyéb szakosok:	29,3	70,7
	Teljes DETEP mintában	32,1	67,9
HERD	Tanár szakos	20,3	79,7
	Nem tanár szakos	33,0	67,0
	Nem tanár szakos, de tervezi	32,7	67,3
	Teljes HERD mintában	30,4	69,6

Forrás: DETEP 2002-2008., HERD 2012.

Adataink az alapsokaságot illetően a Debreceni Egyetem érintett időszakbeli összes másodéves hallgatójáról áll rendelkezésre: az egyetem hallgatóinak 40,9 százaléka volt férfi, és 59,1 százaléka nő. Ez azt jelenti, hogy a programba kerülés esélyét illetően valóban érvényesült a „férfihátrány" hipotézis, amit a tanár szakos hallgatók esetében is megfigyelhettünk. Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a táblázatban bemutatott, „második lépcsős" adatokhoz képest a karok döntései alapján a programba bekerült hallgatók körében csökkent a nők aránya, azaz a férfiak hátránya is, ez megfelel a „férfihátrány" hipotézisnek, mely szerint az egyetemi életút során a férfiak csökkentik kezdeti hátrányaikat, sőt, akadémiai területen (például a tudományos diákkörök esetében) a végzés tájára már előnybe is kerülhetnek. (Fényes – Pusztai 2006, Fényes 2010). A HERD kutatás mintájába került hallgatók esetében, akiket egy rétegzett (reprezentatív) mintaválasztás eredményeként kérdeztek, így jól tükrözi az alapsokaság összetételét is, a teljes magyar (és romániai) felsőoktatási adatokhoz képest a nők aránya valamivel magasabb, ami következhet a kutatásba bevont egyetemek képzési profiljából is. Az eredmények alátámasztják a tanár professziók „elnőiesedésére" vonatkozó szakirodalmi állításokat, és mindkét (al)mintában igazolják a „férfihátrány" hipotézist, azaz a nemek kapcsán megfogalmazott feltételezésem igazolódott.

A tanár szakos hallgatók *családi, társadalmi hátterét illetően* azt vártam, hogy alsó-középosztálybeli, középosztálybeli családokból érkeznek, és szüleik házasodási mintái az iskolai végzettségüket tekintve az 1960-80-as évekbelinek felel meg, továbbá a DETEP és a HERD mintabeliek között lényeges különbségek érvényesülnek. Mindkét minta esetében ezek a feltételezéseim részben igazolódtak, hisz a tanár szakosok és a nem tanár szakosok családi hátterét összehasonlítva azt tapasztalhatjuk, hogy a nem tanár szakosok között valamivel több az olyan hallgató, aki diplomás apával rendelkezik, mint a tanár szakosok között. A tanár szakosok inkább (alsó)-középosztálybeli (érettségizett, szakmunkás) családból származnak. Érdekes, hogy a BTK-hoz képest a TTK-n kevesebb az olyan hallgató, akinek az apja főiskolát vagy egyetemet végzett. Ez igaz ugyan a nem tanár szakosokra is ugyanezen a karon, de a leendő tanárokra még inkább (3. táblázat).

3. táblázat: *Az apák iskolai végzettsége, szakok szerint (százalékban)*

		Legfeljebb	*Szakmunkás-*	*Érettségi*	*Főiskola*	*Egyetem*
DETEP	BTK, tanár	8,3	29,3	28,8	16,2	17,3
	BTK, nem	13,2	27,5	25,4	16,9	16,9
	TTK, tanár	10,1	19,0	46,0	7,0	17,0
	TTK, nem	8,4	28,5	32,9	12,2	17,9
	Egyéb sza-	8,2	28,3	31,6	13,4	18,5
	Teljes	8,7	28,0	31,7	13,4	18,1
HERD	Tanár szakos	6,8	27,5	31,5	7,5	16,6
	Nem tanár	4,5	31,7	36,4	12,3	15,1
	Nem tanár	9,4	20,8	41,5	18,9	9,4
	Teljes	5,1	30,4	37,6	11,6	15,2

Forrás: DETEP 2002-2008., HERD 2012.

A 90-es évek végi országos átlaghoz képest azt látjuk, hogy a tehetséggondozó programba jelentkezők között ma már többen vannak azok, akik alacsonyan iskolázott szülők gyermekeként jelentkeznek a felsőoktatásba (hasonló folyamatokról ír Róbert Péter - vesd össze: Róbert 2000). Fontos azonban megemlíteni, hogy ez összefügg a magyar felsőoktatás regionális különbségeivel is, azzal, hogy a vidéki egyetemeken a saját térségük (alsó)középosztályának a gyerekei tanulnak tovább, míg a budapesti egyetemeken a felső-középosztályból érkeznek a hallgatók (Fónai – Puskás – Szűcs 2012).

Mivel a felsőoktatási intézmények éves, októberi statisztikai jelentése csak a nemekre és a hallgatók lakóhelyének megyéjére tér ki, összehasonlító elemzéseknél országos reprezentatív vizsgálatok eredményeit vehetjük csak figyelembe (Róbert 2000). Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a BTK-n az

országos átlaghoz képest kisebb, a TTK-n pedig kiugróan magasabb azon tanár szakosok aránya, akik szülei csupán érettségivel rendelkeznek.

A TTK tanár szakosaira különösen jellemző, hogy nem a diplomás (közép-és felső-középosztálybeli), és nem is az alsóbb (8 osztályt végzett vagy szakmunkás) társadalmi csoportokhoz tartoznak. *A tanári pályát legnagyobb arányban az érettségizett apák gyermekei választják ezen a karon, nagyobb arányban, mint a BTK-n- ami középosztálybeli pozíciót jelent.* Azok a TTK-ra járó hallgatók, akiknek az édesapja szakmunkás végzettséggel rendelkezik, a TTK szakok közül inkább a nem tanárszakokat részesítik előnyben. Az eredményeknél azonban figyelembe kell venni, hogy ebben a mintában a TTK nem tanár szakosai négyszer annyian vannak (467 fő), mint tanár szakosai (104 fő).

A bölcsészeknél nem tapasztalhatóak ekkora családi háttérbeli különbségek a tanár és nem tanár szakosok között. Bár az érettségizett szülők gyerekei itt is inkább a tanári pályát választják, nem akkora a különbség, mint a TTK-n. A szakmunkás apák gyerekei még mindig szívesen választják a bölcsész tanári pályát.

Az apák iskolai végzettsége jobban differenciál az általunk vizsgált két csoport között, mint az anyák iskolai végzettsége. Egyetlen ponton érdemes kiemelni az anya iskola végzettségének hatását a tanári szakma választására. A bölcsészek között feltűnően kevesen vannak azok a tanár szakosok, akik édesanyja egyetemet végzett (4. táblázat).

4. táblázat: Az anyák iskolai végzettsége, szakok szerint (százalékban)

		Legfeljebb	*Szakmunkás-*	*Érettségi*	*Főiskola*	*Egyetem*
DETEP	BTK, tanár	9,0	18,0	38,0	22,0	9,5
	BTK, nem	10,3	16,2	35,3	18,6	15,2
	TTK, tanár	6,7	18,3	39,4	18,3	14,4
	TTK, nem	6,2	16,7	35,8	21,9	14,2
	Egyéb	7,3	17,2	36,4	21,2	14,1
	Teljes	7,5	17,1	36,5	21,1	13,9
HERD	Tanár	7,2	15,8	41,5	18,9	16,6
	Nem tanár	5,3	14,7	41,9	22,5	15,6
	Nem tanár	9,8	11,8	45,1	13,7	17,7
	Teljes	5,8	14,8	42,0	21,5	16,0

Forrás: DETEP 2002-2008., HERD 2012.

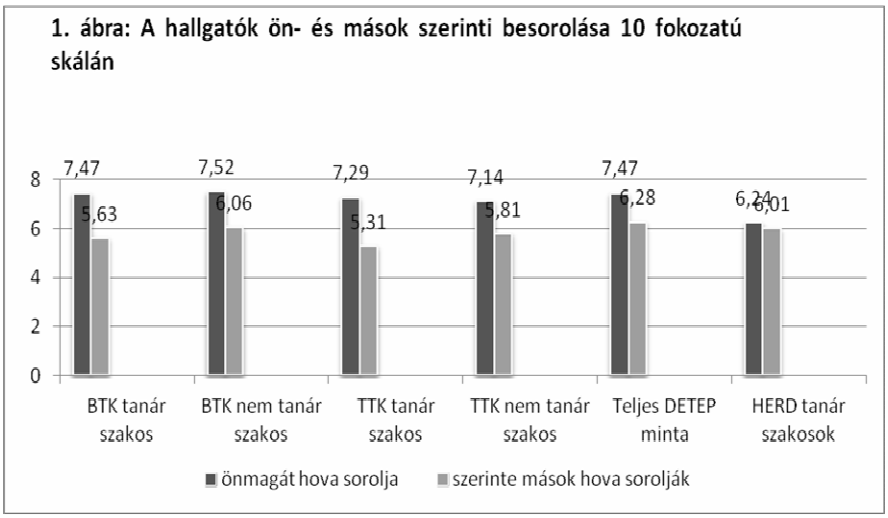
Van-e különbség, ahogy vártam, a DETEP és a HERD minták tanár szakos hallgatói között a szülők iskolai végzettségét tekintve? *Hipotézisem részben igazolódott, hisz csak a BTK-s tanár szakos hallgatók esetében magasabb a diplomás apák aránya a HERD mintabeli tanár szakos hallgatókhoz képest, az anyák esetében pedig*

rendre a HERD mintabeliek között magasabb a diplomás anyák aránya. Az egyetemi végzettségű szülők esetében, kivéve a BTK-s hallgatókat, hasonló arányban találunk egyetemi végzettségű szülőket mindkét mintában. Más tanulmányaimban kifejtettem (Fónai 2009), hogy önmagában a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja szignifikánsan a tehetséggondozó programba való bekerülés esélyét, azt inkább a kulturális és a társadalmi tőke alakítja – azonban a két adatfelvétel eltérő változói következtében, és a tőkék eltérő operacionalizálása miatt, ezt a feltevésünket csak a két mintán külön – külön tudjuk vizsgálni. Ez ugyanakkor felhívja a figyelmet a felsőoktatási tehetséggondozó programok, és más hallgatói, a hallgatókat segítő, támogató informális és formális szerveződések, kapcsolatok és intézmények fontosságára is (Pusztai 2011).

Tanár szakos hallgatók a szak presztízséről

A saját kar presztízsének a megítélésében azt vártuk, hogy a rangsorokat[3] az egyetemen belül kialakult rangsor, az egyes szakok presztízse alakítja, ami szoros kapcsolatban áll azoknak a szakmáknak a presztízsével, melyek a választott szakokkal kapcsolatosak és hogy a rangsorokat a kölcsönös vélekedések, sztereotípiák és előítéletek is alakítják (1. ábra).

1. ábra



Forrás: DETEP, 2002-2008., HERD, 2012.

3 A rangsorolások lényegében az egyes szakok és a szakmák presztízsét, azok kölcsönös ismeretét és elfogadottságát mutatják.

Általános tendencia, hogy a hallgatók úgy érzékelik, az ő szakjaikat mások alacsonyabbra értékelik, mint azt ők maguk. Ez annak a percepciója lehet, hogy kölcsönösen azt gondolják, mások valójában nem is ismerik az ő szakjukat, ezért értékelik kevésbé. Azoknak a szakoknak az esetében, amelyeknél a választott szakra épülő szakmák társadalmi presztízse alacsony, a hallgatók ennek tudják be szakjaik alacsony rangsorolását mások által. Eközben ők maguk úgy gondolják, hogy bár a választott szakmák presztízse valóban alacsony, vagy mérsékelt, maga a szak nehéz, a képzés pedig színvonalas – kevés olyan szak van, melynek a hallgatói önmagukat, a szakjukat is alacsonyra taksálnák. Véleményük úgy foglalható össze, hogy aki belül van, valójában csak az képes reálisan megítélni a szakok helyzetét – kívülről pedig csak a sztereotípiákon keresztül látják; ez egy természetes csoportszociológiai jelenség. Annak az indoklása, hogy mások miért sorolják egy adott helyre a hallgatók szakját, néhány ponton megegyezik azzal, hogy ők maguk miért és hogyan értékelik saját szakjukat. Közös indoklás és értelmezés az, hogy mások nem ismerik a szakot, a szak nehéz, vagy divatos. Lényeges különbség érvényesül a presztízs, a hasznosítható ismeretek és a jó elhelyezkedés mint szempont megítélésében. A DETEP mintabeli hallgatók függetlenül attól, hogy tanár, vagy nem tanár szakosok, magasabbra taksálják saját szakjukat, mint a HERD mintabeli tanár szakos hallgatók. Ez azzal magyarázható, hogy a tehetséggondozó programba a hallgatók felső ötödének volt esélye bekerülni, azaz a saját státusz megítélését a szak, és az ahhoz kapcsolódó professzió státuszának a megítélésén túl a saját, individuális pozíciójukhoz is kötik – a tehetséggondozó programba az egyetemi karrierjüket tekintve sikeresebb hallgatók kerülhetnek, így az eltérés indokoltnak tűnik. Ezt támasztja alá, hogy a saját szak (és a hozzá kapcsolódó professzió) külső megítélésében már nincsenek lényeges eltérések a DETEP és a HERD mintabeli tanár szakos hallgatók között. *A tanár szakos hallgatóknak a szak presztízsére vonatkozó rangsorolásai igazolják a hipotézisemet (a szemi-professzió következményét és a deprofesszionalizációs folyamat hatását), mind a belső és a külső megítélés (érzékelt és feltételezett) különbségeiben, mind a két minta közötti különbségekben.* Ez megfelel annak a várakozásomnak, hogy a tehetséggondozó program hallgatóinak a „tőkékkel" való ellátottsága kedvezőbb, mint a HERD tanár szakos (al)mintának az alapsokaságnak megfelelő, „tőkékkel" való ellátottsága.

Érdekesen alakulnak a rangsorolás indokai, amit azonban csak a DETEP mintán, és annak a DETEP tanár szakos almintáján lehet vizsgálni. Lássuk elsőként azt, hogy mivel indokolják a saját szak rangsorolását (5. táblázat, 6. táblázat).

5. táblázat: Miért sorolja ide a szakját? A saját presztízs indoklása.(Nyitott kérdésre adott válaszok – az első 15 kijelentés. Százalék: az adott kijelentést elfogadók)

	BTK tanár	*BTK nem*	*TTK tanár*	*TTK nem*	*Teljes minta*
Hasznosítható ismeretek	8,5	12,3	14,4	15,6	14,6
Nem ismerik	7,5	10,3	18,3	13,7	13,3
Nehéz szak	10,0	8,3	15,4	16,1	13,0
Divatos szak	13,0	7,8	20,2	15,2	10,9
Magas színvonal	12,5	12,7	7,7	9,0	10,2
Átlagos szak	11,5	3,9	7,7	8,8	9,9
Keresett szak	14,5	5,9	9,6	10,7	9,3
Jó elhelyezkedés	5,0	7,4	2,9	7,9	9,1
Magas követelmények	8,5	11,3	4,8	8,4	9,0
Alacsony színvonal	9,5	10,3	20,0	9,6	7,7
A szakma presztízse	7,0	9,8	2,9	4,5	7,2
Színvonalas oktatás	9,0	4,9	11,5	7,9	7,0
Magas presztízs	9,5	8,8	16,3	7,5	6,7
Elismert oktatók	18,5	7,8	7,7	6,4	5,7
Lebecsült szak	4,0	8,8	4,8	3,6	5,2

Forrás: DETEP 2002-2008

6. táblázat: *Miért sorolják ide a szakját? A külső megítélés indoklása. (Nyitott kérdésre adott válaszok – az első 15 kijelentés. Százalék: az adott* kijelentést elfogadók)

	BTK	*BTK nem*	*TTK tanár*	*TTK nem*	*Teljes minta*
Nem ismerik	11,5	23,0	21,2	27,8	21,3
Nehéz szak	12,5	12,3	24,0	15,8	16,0
Lebecsült szak	13,5	12,7	9,6	8,8	10,2
Magas presztízs	13,5	5,4	18,3	10,7	8,7
Alacsony presztízs	14,5	7,4	19,2	13,9	8,5
Divatos szak	7,5	1,5	16,3	7,1	7,6
Átlagos helyzetű	7,0	4,9	5,8	7,7	7,4
Hasznosítható ismeretek	7,0	7,4	13,5	6,4	6,9
Magas színvonal	6,5	9,8	12,5	6,5	6,4
Keresett szak	6,0	3,9	6,7	4,7	5,9
Magas követelmények	4,0	10,3	1,0	2,6	5,7
Sztereotípiák	4,5	2,9	9,6	8,6	5,6
Alacsony színvonal	7,5	4,9	11,5	5,8	5,0
Jó elhelyezkedés	4,0	3,9	1,9	4,5	4,2
A szakma presztízse	2,5	5,9	1,0	3,9	4,1

Forrás: DETEP 2002-2008

Az érvényesülő, lényeges eltérések a saját rangsor és a mások által rangsorolt (feltételezett) hely között részben magyarázható a szakok és szakmák észlelt külső leértékelésével – ennek egyik megnyilvánulása épp a kölcsönös rangso-

rolásokban érhető tetten. Ha a rangsorok eltéréseit a potenciális szakmák helyzete magyarázza, azaz az egyes szakmákról, professziókról, azok helyzetéről kialakult sztereotípiák és vélekedések, akkor azt lehet mondani, hogy a tanár szakos hallgatók rangsorolásai azt a *státuszvesztést* jelzik, amely az elmúlt évtizedben következett be a tanár szakmák esetében.

J*ellegzetes inkongruencia tapasztalható* az egyes rangsorok indoklásában, és a két rangsor között. A BTK tanár szakosok énképe a saját szak *színvonalára* utaló, *koherensebb* indoklásokkal jellemezhető, hisz a hasznosítható ismereteket, a szakok keresettségét és a színvonalas oktatást emelik ki. Ezzel szemben az ő esetükben is komoly inkongruenciákat tapasztalunk: egyszerre érzékelik azt, hogy mások az ő szakjaikról azt gondolják, hogy az alacsony, illetve magas presztízsű, illetve alacsony színvonalú – ez az egyes szakok közötti lényeges eltérésekkel, és a szakok, szakmák ambivalens értelemzésével is összefügg. A BTK nem tanár szakosok énképe is inkongruens, hisz *ambivalens* véleményekkel indokolják szakjaik rangsorolását (divatos, átlagos, magas követelmény, lebecsült). Az ő esetükben a külső értékelés észlelése tűnik koherensebbnek a magas követelmények előtérbe helyezésével. A TTK tanár szakosok énképe *kétpólusú* önkép: a magas színvonal és a követelmények (inkább ez jellemző) mellett az alacsony színvonal is megjelenik. Mindenképpen figyelmeztető, hogy ez az énkép ennyire kétpólusú. Kérdés, hogy ez minek a következménye – ennek a megállapítására a vizsgálat nem adott módot. Legfeljebb spekulatív következtetéseket fogalmazhatunk meg arról, hogy a motiváltabb és jobb eredményű hallgatók érzékelik a természettudományos tanárképzés utóbbi években kialakult problémáit, a hallgatók érdeklődésének a csökkenését, a felvehető hallgatók számának drasztikus csökkenését, ami valószínűleg kettészakítja a természettudományos tanár és nem tanár szakosok mezőnyét, egy, jól teljesítő és tehetségesebb, és egy rosszabbul teljesítő csoportra. A TTK nem tanár szakosok *koherensebb* énképpel bírnak: úgy látják, szakjaik nehéz szakok, melyek jó elhelyezkedést tesznek lehetővé – ugyanakkor mintha azt észlelnék, hogy a mások általi rangsorolások ezt nem kellően veszik figyelembe, azaz a megítélésükben sok a sztereotípia.

A professzió helyzete: anticipatív elemek

A professzió helyzetének a jövőjére vonatkozó hallgatói elvárások kapcsán hipotézisem arra vonatkozott, hogy a tanár szakos hallgatók professziójuk jövőjét inkongruens státuszúnak látják, egyúttal arra is, hogy a tehetséggondozó program hallgatóinak jövőképe, a professzió helyzetét leíró különböző dimenziók megítélése kedvezőbb lesz, mint a HERD tanár szakos hallgatóié. Indokolt-

nak tűnik azonban feltételezni, hogy a hallgatók a „Hiába kedvezőtlen a pozíciója„ de van jövője? attitűddel reagálnak, ami a tanári pályakép ambivalenciáját és inkongruenciáját is képes megvilágítani (7. táblázat).

7. táblázat: „Milyennek látja a szakma..” (tízfokozatú skálán)

	DETEP –es minta					*HERD minta*	
	BTK tanár	BTK nem	TTK tanár	TTK nem	Teljes Minta	Tanár szako-	A tanár szako-
Jövőjét	6,57	7,37	6,53	7,32	7,29	6,64	4,87
Presztízsét	5,81	6,80	6,17	6,64	6,81	6,14	4,88
Érvényesülési lehetőségeit	5,90	6,77	6,28	6,66	6,55	4,86	4,49
Jövedelmi lehetőségeit	5,70	6,14	5,81	6,29	6,47	5,32	4,54
Emberi megbecsülését	5,96	6,70	5,78	6,27	6,44	5,52	5,04
Érdekérvényesítő képességét	5,23	6,14	5,67	5,98	6,25	6,23	5,34
Autonómiáját	5,26	6,23	5,17	5,45	5,94	6,53	5,02
Hatalmát	4,80	5,44	5,23	5,35	5,76	5,79	5,00
Közéleti szerepvállalását	4,82	5,82	5,02	4,84	5,49	6,03	5,08

Forrás: DETEP, 2002-2008., HERD 2012.

A tanár szakosok várakozásai azt mutatják, hogy minden területen kedvezőtlenebbnek látják a szakma helyzetét más szakmákhoz képest. Ezek a különbségek a BTK és a TTK tanár-és nem tanár szakjai között is fennállnak. Ugyanakkor a TTK tanár szakosai valamivel jobbnak látják a választott professzió helyzetét, mint a BTK tanár szakosai. A pályakép inkongruenciája általánosnak tekinthető, minden szakra jellemző a különböző dimenziók és a „szakma jövője” közötti eltérés – ugyanakkor a teljes DETEP minta eredményei ismeretében ez elsősorban az alacsony státuszú, a romló státuszú és az inkongruens helyzetű szakmák, professziók esetében jellemző. *A tanár szakosok helyzete ebben az értelemben az inkongruens és a státuszvesztő szakmákénak felel meg, ami igazolja a szemi-professzióra megfogalmazott hipotézisemet, és annak a következményét a hallgatók professzió képére.* Az inkongruenciák, és a professzió helyzetét alakító attribútumok közötti eltérések vizsonylag szerények, ami azt jelenti, hogy a tanár szakos hall-

gatók egy általános státuszvesztést érzékelnek, amit a deprofesszionalizációs folyamatok is indukálhatnak, azaz a több évtizedes jövedelemvesztés, a presztízs, a hatalom és az autonómia elvesztése egyaránt jellemzi, amit a hallgatók is érzékelnek. Így ez a folyamat, illetve a (deprofesszionalizációs) folyamat alapvetően határozza meg a tanár szakos hallgatók professzió képét, de más, hasonló helyzetű professziók szakjai hallgatóinak a professzió-képét is, így a DETEP-es mintában például az orvostanhallgatókét, vagy a szociális professziók hallgatóiét (Fónai 2010, Fónai – Márton 2010). A HERD tanár szakos hallgatói a professzió jövőjének, presztízsének, jövedelmi lehetőségeinek, és az emberi megbecsülésnek a megítélésében hasonlóan gondolkodnak, mint a DETEP keretében megkérdezett tanár szakos hallgatók – így más, nem tanár szakos hallgatókhoz képest ők is peszimistábbak a választott professziót illetően. A tanárok érvényesülési lehetőségeit kifejezetten rossznak tartják, lényegesen pesszimistábbak, mint a DETEP mintabeli hallgatók – mivel más területeken hasonlónak, vagy jobbnak ítélik meg a tanári professziók helyzetét, ezt csak részben magyarázhatjuk a DETEP adatfelvétel időbeli eltérésével, és a tanári professzióknak az elmúlt évekbeli, további térvesztésével. Ennek ellentmondani látszik, hogy jobbnak látják a tanári professziók érdekérvényesítési lehetőségeit, autonómiáját, hatalmi lehetőségeit, és közéleti szerepvállaását, mint a DETEP mintabeli tanár szakos hallgatók. Azt is mondhatjuk, hogy az érvényesülési lehetőségek beszűkülése ellenére, vagy azok következtében látják némileg másként a tanárok helyzetét, de lehet, hogy a professzió klasszikus tanárképe erősebben él tovább ezekben a hallgatókban. Ez azt is jelenti, hogy a *DETEP beválogatási eljárásában részt vevő tanár szakos hallgatóknak a professzió jövőbeli státuszára vonatkozó hipotézisem nem igazolódott,* azaz önmagában a sikeresebb egyetemi karrier nem jár együtt a professziókép ambivalenciáinak és inkongruenciáinak a csökkenésével. A professzió (anticipált) hatása erősebb, mint a sikeres egyetemi karrieré. Kérdés, hogy akkor mivel azonosulnak a hallgatók (sok szempontból az akadémiai karrierrel, a tudományos kutatómunkával, azaz erős körükben a diszciplináris szocializáció és az akadémiai intézményi habitus hatása).

A HERD adatfelvétel során azt is kérdeztük, hogy a tanár szakos hallgatók hogyan értékelik és érzékelik a tanár professziókról kialakult külső képet, a társadalom megítélését a professzió státuszáról, és annak egyes dimenzióiról. A hallgatók úgy gondolják, úgy érzékelik, hogy a tanár professziók státuszának külső megítélése kifejezetten kedvezőtlen, a professzió helyzetét „közepesre", vagy annál valamivel gyengébbre értékeltnek érzékelik, ugyanakkor nem látnak szinte semmi különbséget a különböző dimenziókbeli értékelés között, azaz a

tanár professziók külső képét nagyonis konzisztensnek érzik, ami a hosszabb távon érvényesülő deprofesszionalizációs folyamatok eredményeként is értelmezhető.

Összegzés

A címben feltett kérdésre a két kutatás eredményei alapján igennel válaszolhatunk. Jó, vagy rossz-e az, hogy a hallgatók ismerik saját, választott professziójuk helyzetét? Mindenképpen jó, hisz nincsenek illúzióik, nincs olyan ideálkép a fejükben, aminek csekély köze van a valósághoz. Ugyanakkor rossz is, hisz nincs a hallgatóknak olyan erős ideálképük és vonzó professzió-képük, ami segítené a felsőoktatási szocializációjukat. Ez mindenképpen nagy kihívás a tanárképzés számára. Fontos azonban elmondani, hogy nem a hallgatók professzió-képének az ambivalenciái és inkongruenciái jelentik az alapproblémát, hanem a státuszvesztő, sok szempontból szemi-professzióként jellemezhető tanár professziók helyzete, melyeket mindezen folyamatok és hatások deprofesszionalizálnak is (bár e folyamatnak más okai is vannak). Más szavakkal, nem lehet jobb a hallgatók professzió-képe annál, mint ami a tanár professziók tényleges helyzete.

A tanulmányban felvetett hipotéziseim is ezekre a jelenségekre vonatkoztak, figyelembe véve a két vizsgált hallgatói minta különbségeiből adódó feltevések ellenőrzését is. A tanár professziókra mint szemi-professzióra vonatkozó állításokból levezetett hipotéziseim igazolódtak, a hallgatók professzió-képe tükrözi a tanár professziók tényleges társadalmi helyzetét, a tanárok körében végbement folyamatokat és azok hatását. Azok a hipotézisek azonban, amelyek a két hallgatói minta közötti különbségekre vonatkoztak, csak részben igazolódtak. A DETEP valóban csak a jelentős kulturális és társadalmi tőkével bíró hallgatók számára reális program, ugyanakkor a sikeres egyetemi karrier önmagában nem jár együtt azzal, hogy a program tanár szakos hallgatói jobbnak lássák a tanár professziók helyzetét, mint a HERD „átlagos" helyzetű tanár szakos hallgatói. Valószínű, hogy a tehetséggondozó program hallgatói számára fontosabb az akadémiai, diszciplináris karrier (ezért kerültek a programba), míg a HERD kutatás keretében megkérdezett, „átlagos" tanár szakos hallgatók inkább a (tanári) szakmai karriert választják, és ez is alakítja professzió-képüket.

Hivatkozott irodalom

BALOGH LÁSZLÓ, FÓNAI MIHÁLY (2003*): Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen*. Magyar Felsőoktatás 13. 4-5-6. 13-15.

BALOGH LÁSZLÓ (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja 2001-től napjainkig. *Educatio* 3. 174-187.

BOURDIEU, P. (1986): The Forms of Capital, J. G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology ofEeducation*. Greenwood Press, 241-258.

BOURDIEU, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (ed): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest 156-177.

COLEMAN, J. S. (1987): Families and Schools. *Educational Researher* 16. 6. (Aug-Sep) 32-38.

COLEMAN, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94. Supplement 95-120.

ETZIONI, A. (1969): *The Semi– Professions and Their Organization*. New York: The Free Press, Macmillan

FÉNYES HAJNALKA (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia* 1. 77-101.

FÉNYES HAJNALKA (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. A nők hátrányainak felszámolódása? Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

FÉNYES HAJNALKA, PUSZTAI GABRIELLA (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle* 6-7. 567-582.

FÉNYES HAJNALKA, PUSZTAI GABRIELLA (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle* 1. 40-59.

FÉNYES HAJNALKA, CEGLÉDI TÍMEA (2010): Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In Buda András, Kiss Endre (eds.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata (VI. kötet) és Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen

FODOR GÁBOR (2001): Tanár-szerep konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. In: Papp János (2001) (ed.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 179-190.

FÓNAI MIHÁLY (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz János Tibor (ed.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest 49-65.

FÓNAI, MIHÁLY (2010): Students' stereotypes and elements of image of professions at University Debrecen In: Ferencz Árpád (ed.): *Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia*. Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskola Kar, Kecskemét 1049 – 1054.

FÓNAI MIHÁLY (2010): Hallgatók professzió-képének elemei. In: Kozma Tamás, Perjés István (ed.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Többnyelvűség és multikulturalitás. Aula Kiadó, Budapest 227-246.

FÓNAI, MIHÁLY, KISS, JÁNOS, MÁRTON, SÁNDOR, ZOLNAI, ERIKA (2010): Characteristics of the Work Value Choices of the University Students. In: Fedor, Anita, Semsei, Imre (eds): *Twenty Years of Health Care Education and Social Sciences at the Faculty of Health Medical and Health Science Center University of Debrecen*. Faculty of Health Medical and Health Science Center University of Debrecen, Nyíregyháza

FÓNAI MIHÁLY, MÁRTON SÁNDOR (2007): A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak rekrutációja és pályaképének néhány eleme. In: Kissné Korbuly Katalin (ed.): *Válogatott tanulmányok* III. DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Kar, Hajdúböszörmény 172-181.

FÓNAI MIHÁLY, MÁRTON SÁNDOR (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzió-képe – egy sokváltozós modellmagyarázat lehetséges elemei. In: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (ed.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen 147-153.

FÓNAI, MIHÁLY, MÁRTON, SÁNDOR, CEGLÉDI, TÍMEA (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy* 2. 1. 53-65.

FÓNAI MIHÁLY, PUSKÁS ORSOLYA, SZŰCS EDIT (2012): A Debreceni Egyetem aktív hallgatói – vélemények és elvárások a képzésről és a munkaerő-

piacról, 2010 – 2011. In: Fónai Mihály, Szűcs Edit (eds.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás pályakövető Rendszerének" főbb eredményei és tapasztalatai*, 2010 – 2011. Debreceni Egyetem, Debrecen 10-25.

FÓNAI MIHÁLY, ZOLNAI ERIKA, KISS JÁNOS (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai Gabriella (ed.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen 190-205.

FORMÁDI KATALIN (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio* 20. 3. 291-303.

HATTON, E. (1989): Lévi-Strauss's Bricolage and Theorizing Teachers' Work. *Anthropology & Education Quaterly* 20. 2. 74-96.

HAUG, M. R. (1973): Deprofessionalization: an alternative hypothesis for the future. In Halmos, P. (ed.): *Professionalization and Social Change*. Sociological Review Monograph 20, University of Keele

KLEISZ TERÉZ (2002): A professziódiskurzus. In: *Tudásmenedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 3. 2. 28-50.

KLEISZ TERÉZ (2005): *A népművelés és a szociális munka szakmásodása angolszász és magyar metszetekben*. PhD disszertáció. Debrecen: DE BTK, kéziratban

KUCZI TIBOR (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (ed.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 213-228.

LANNERT JUDIT (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest. PhD értekezés

MACDONALD, K. M. (1995): *The Sociology of the Professions*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi

MARTIN, B. (1998): *Transforming the Contemporary „New Middle Class" from Professionals and Managers to „Bricoleurs"*. http://www.internetto.hu/szelenyi.

MÁRTON SÁNDOR, MEZŐ FERENC, BALOGH LÁSZLÓ, FÓNAI Mihály (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szem-

pontjai. In: Balogh László, Mező Ferenc, Tóth László (eds.): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának* II. *Konferenciája.* Tanulmányok. Debreceni Egyetem, Debrecen. 7-12.

NAGY KRISZTINA (2008): *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaorientációja a „Partiumban"*. PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, kéziratban
Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély* 2. 85-105.

NAGY MÁRIA (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

NAGY MÁRIA (2001): A tanári pálya választása. In: Papp János (ed.): *A tanári pálya.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 103-122.

OPPENHEIMER, M. (1973): The Proletarianization of the Professional In: Halmos, P. (ed.): *Professionalization and Social Change*. Sociological Review Monograph, 20., University of Keele 213–217.

POLÓNYI ISTVÁN, TÍMÁR JÁNOS (2006): A pedagógus probléma. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 15-31.

PUSZTAI GABRIELLA (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

RÓBERT PÉTER (2000): Bővülő felsőoktatás. *Educati*o 1. 79–94

SZABÓ ILDIKÓ (1998): Tanárok szakma-és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (ed.): *Tanári pálya és életkörülmények*, 1996/97. Okker Kiadó, Budapest 145-175.

SZEMERSZKI MARIANN (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában – nemzetközi kitekintés. *Educatio* 4. 736-752.

TOREN, N. (1972): *Social Work: the Case of a Semi–Profession*. Sage Publications Inc., Beverly Hills

BUDA ANDRÁS: AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM TANÁRTÍPUSAI

Sokan, sokféle módon fogalmazták már meg azt, hogy lehetetlen nem kommunikálni. Hasonló kapcsolat áll fent a tanítás és a taneszközök között is. Ennek belátásához elég arra gondolni, hogy ha valamit el akarunk magyarázni valakinek, akkor valószínűleg használni fogjuk a kezünket, megpróbáljuk mondandókat szemléltetéssel is kiegészíteni. Lehetőségeink függvényében elsősorban az eredeti eszközöket, ezek hiányában pedig a modelleket, rajzokat alkalmazzuk, mindig éppen azt, ami a kezünk ügyébe kerül. Az iskolában természetesen sokkal tudatosabban, átgondoltabban folyik ez a tevékenység, a pedagógusok számos olyan eszközt használnak az oktatásban, melyeket szándékoltan, valamilyen tudatosan kiválasztott didaktikai céllal készítettek. Azt azonban már nagyon nehéz meghatározni mióta is készítenek taneszközöket.

A Pedagógiai Lexikon szerint Pannonhalmán már a VIII-IX. századtól alkalmaztak tankönyveket. Ezek természetesen még kézzel írottak voltak, latin nyelvet, retorikát és ókori irodalmat tanítottak segítségükkel. Az első magyar nyelvű, nyomtatott könyvet (Új Testamentum) 1541-ben Sylvester János készítette el Sárváron (Veszprémi 2000). Ezt követően viszont elsősorban a természettudományos oktatás kapott lendületet. A külföldön tanuló diákok által beszerzett taneszközök mellett számos szemléltetésre, kísérletezésre alkalmas tárgyat készítettek az iskolákban oktató tanárok és tanulók is, majd különböző gyártók is bekapcsolódtak. „A hazai taneszköz ipar és -kereskedelem kialakulása és felvirágzása a világméretű és magyar tudományos technikai felfedezések korához, a *II. Ratio educationis* néven ismert rendelethez, a természettudományos oktatást szorgalmazó *Entwurf* magyarországi bevezetéséhez, s főként az *Eötvös-féle népoktatási törvény* életbe lépéséhez kötődik." (Nádasi 2009, 36) 1889-ben már taneszköz-jegyzékeket is kidolgoztak, melyet közel 100 évig folyamatosan – majd 2001-től ismét – kiadnak a különböző iskolatípusok számára. A jegyzékekben a kötelező iskolai felszerelések mellett az ajánlott eszközöket is felsorolták a reál, a humán, sőt még a szakmai tantárgyak vonatkozásában is.[1] A XX. század első felében egyre több műszert alkalmaztak az iskolákban, század második felé-

[1] A kérdéskör fontosságát mutatja az 1877-1922 között működő Országos Tanszermúzeum kiterjedt tevékenységköre, mely a tanszerek gyűjtése mellett módszertani segítséget nyújtott a pedagógusoknak, engedélyezte a tanszereket és elvégezte a tanszerjegyzékek összeállításának feladatát is. (Nádasi 2009)

ben pedig világszerte fellendült az audiovizuális eszközök gyártása, majd megjelentek az oktatógépek. (Angyal-Czimmer 2001)

A gép általi tanulás gondolata nem új keletű, „Thorndike ír arról a 20. század elején, hogy jó volna egy szerkezet, amely a tanár munkáját kiegészítve, könnyítve oktatná a gyermeket." (Kajtár 2006, 48) Már a XIX. század végén, a XX. század elején megpróbáltak ilyen szerkezeteket alkotni, ezek közül a legsikeresebb próbálkozás Sidney L. Pressey nevéhez fűződik. Az 1920-as években több oktatógépet is tervezett, melyek egyik célja a tanulók motiválása volt, másrészt ezek segítségével akarta vizsgálni a tárgyi tudás és az intelligencia közötti összefüggést. A szerkezeteket azonban csak évtizedekkel később fedezték fel igazán. Skinner volt az, aki alkalmazásukat tanuláselméleti alapokon tudta indokolni, ennek köszönhetően kezdtek elterjedni. A fellendülés azonban nem tartott sokáig. Annak ellenére ugyanis, hogy a különböző tanítási programok nem egyszer rendkívül precíz, alapos munkával készültek, az ilyen típusú gépek az oktatás egyik szintjén sem jutottak jelentős szerephez. Egyrészt azért, mert az ismeretátadásnak ez a módja az alapelvek ellenére sem motivált eléggé, meglehetősen monoton, mechanikus, unalmas volt. Hiába próbálták meg az írásos-szöveges programokat audiovizuális programokra cserélni, a tanulás ezen formáját nem sikerült népszerűvé tenni. A kudarc másik oka pedig az volt, hogy az oktatógépek használata heves ellenállását váltott ki a pedagógusok részéről: azt hitték, hogy az tőlük fogja elvenni a munkát, őket fogja helyettesíteni. Mivel a pedagógusokat nem sikerült meggyőzni arról, hogy nem erről van szó, hanem éppen hogy a munkájuk segítése, a tanulás hatékonyságának a növelése a cél, végül a kutatók felhagytak a további fejlesztésekkel. Sőt a tanárok esetleges munkanélküliségének rémképe abban is jelentős szerepet játszott, hogy az oktatógépek alkalmazásának egyik vezéralakja, Pressey pályafutása végén arra a következtetésre jutott, hogy „az oktatás világa még nem készült el ilyen újításokra" (idézi MacKenzie 1974, 77).

A fejlődés azonban nem állt meg, hamarosan egy újabb eszköz, a számítógép is megjelent az iskolákban. Az eszköz oktatási felhasználásának karrierje a még nagygépes, több terminállal ellátott, úgynevezett időosztásos megoldással üzemelő számítógéprendszerek kifejlesztésével kezdődött (Brückner 2001). Ekkor még csak egyetlen (nagy és drága) központi számítógép jelentette a rendszer lelkét, melyben minden felhasználó a saját terminálján dolgozott, a központi számítógép pedig beosztotta processzorának munkaidejét a használók közt. Ebben a rendszerben így a másodperc minden törtrészét kihasználják, mindegyik használó úgy érezheti: a központi gép vele foglalkozik. Az első igazi áttörést

azonban a mikroszámítógépek megjelenése jelentette az 1970-es évek végén. A kis méretnek és az egyre megbízhatóbb működésnek köszönhetően több és több számítógép került be az oktatási intézményekbe. Ebben jelentős szerepet játszott az a tényező, hogy a szakértők körében általánossá vált a meggyőződés: ezek az eszközök jelentősen javítják majd az oktatás eredményességét (pl. White 1985.; Papert 1988.; Negroponte 1995). A számítógép olyan eszköznek tűnt, ami szinte mindenre jó, minden problémára megoldást nyújt köszönhetően annak, hogy több korábbi taneszközt önmagában tudott helyettesíteni. „A számítógépekkel új tananyagok és oktatási módszerek is érkeztek az iskolába, amelyeket egyesek kitörő örömmel, mások őszinte gyanakvással fogadtak." (Kárpáti 1999, 76) Sokan attól tartottak – mint ahogy korábban az oktatógépeknél is –, hogy el fogják veszíteni az állásukat, mert a számítógép helyettesíteni fogja őket. Sőt az is felmerült, hogy a hagyományos értelemben vett iskolákra sem lesz szükség, hiszen az e-learning alapú képzések szükségtelenné teszik majd épületek és tantestületek fenntartását. További súlyos problémát jelentett, hogy a pedagógusok felhasználói és módszertani felkészítésére csekély óraszámban illetve alacsony létszámban került sor és csak nagyon kevés, megfelelő minőségű digitális tartalom létezett. A felfokozott várakozás vége így számos esetben vezetett csalódáshoz, az élenjárók lassú gyarapodásával szemben sokkal intenzívebben erősödött az ellentábor. A várakozásokat fokozta, hogy olyan eszköz került be az iskolákba, melyet nagyon kedveltek a tanulók, őket nem odacsábítani kellett a gép mellé, hanem inkább az volt a gond, hogy valahogy korlátozni kellett a gép előtt töltött időt. Nem meglepő tehát, hogy az eszközök gyors terjedésének köszönhetően a támogató, aktív felhasználó tanulók száma rohamosan emelkedett. Az elutasító tanárok és a támogató tanulók két nagy csoportot alkottak, közöttük végső soron generációs különbségek alakultak ki. Ezeket alapul véve Prensky (2001) digitális bennszülöttnek nevezte el a tanulókat és digitális bevándorlóknak a tanárokat. Úgy gondolta, hogy a digitális bennszülöttek együtt nőttek fel a számítógéppel, az internettel, így a digitális nyelvet anyanyelvi szinten beszélik, míg az emigráns tanárok felnőtt fejjel tanulták meg azt (ha megtanulták), így a legjobb szándék ellenére is csak akcentussal beszélhetik ezt az új nyelvet (Prensky 2001). Ennek következtében számos eltérés azonosítható be a két tábor vonatkozásában, ezeket a Jukes-Dosaj (2006) szerzőpáros foglalta össze elsőként.

Az összevetésben találunk olyan tényezőket, melyekben az egyik vagy másik tábor helyzete jobbnak tűnik, de leginkább azt kellene kiolvasni a táblázatból, hogy a különbségek miatt jelentős tanítás és tanulás módszertani változtatásokra lenne szükség a tanárok részéről. Bár még mindig ők irányítják

az oktatás-nevelés folyamatát, nekik kell(ene) alkalmazkodniuk az iskolába járók igényeihez, jellemzőihez. Oly módon és olyan eszközökkel kell tanítaniuk, melyeket a tanulók használnak és megértenek.

1. táblázat: A digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók jellemzőinek összevetése

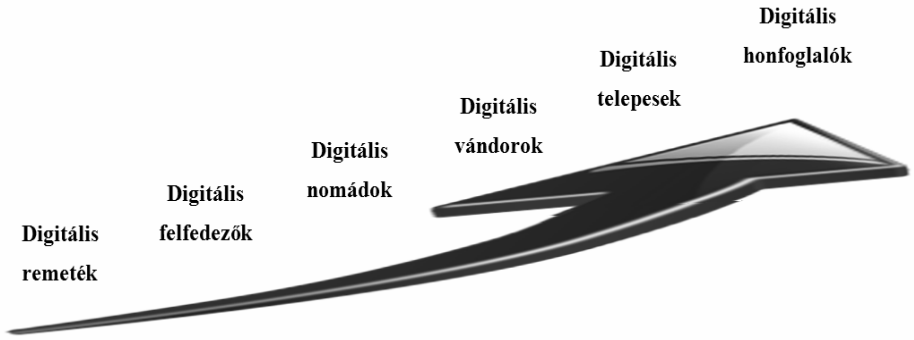
„A digitális bennszülöttek”	*„A digitális bevándorlók”*
Gyorsan kívánnak információt szerezni többféle multimédia-forrásból	Korlátozott számú forrásból származó információ lassú és ellenőrzött átadását részesítik előnyben (nyomdafesték-sovinizmus)
A párhuzamos információ-feldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást (multitasking) kedvelik.	Az egyszintű információ-feldolgozást és az egyetlen (vagy csekély számú) feladatra való koncentrálást kedvelik (egyszintű terhelhetőség).
A szövegnél szívesebben dolgoznak kép-, hang- és videó-információkkal.	A kép-, hang- és videó-információkkal szemben előnyben részesítik a szöveget.
Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimediális információra (nem-lineáris feldolgozás)	Az információkat lineárisan, logikusan felépített és adagokra bontott formában kedvelik.
Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval.	Inkább az egyéni munkavégzést részesítik előnyben. Jobban kedvelik, ha a tanulók egyénileg, másoktól függetlenül, mintsem másokkal hálózati kapcsolatokat fenntartva, kölcsönhatásban dolgoznak.
Legszívesebben „éppen időben” (just-in-time), vagyis az utolsó pillanatban tanulnak.	Szívesebben „minden eshetőségre felkészülve” (just-in-case) tanítanak (a vizsgakövetelmények szem előtt tartásával).
Az azonnali megerősítést és azonnali jutalmat kedvelik.	Szívesebben választják a késleltetett megerősítést és jutalmazást.
Azt tanulják szívesebben, ami releváns, azonnal hasznosítható és egyszersmind szórakoztató.	A standardizált tesztekre való felkészítést szolgáló oktatást részesítik előnyben, a tantervi irányelveknek megfelelően.

Jukes és Dosaj 2006:37 alapján készítette Bessenyei 2010:26

A Prensky által megalkotott elnevezések nagyon népszerűek lettek, olyannyira, hogy később már nem csak a tanárokra-tanulókra vonatkozva használták azokat, hanem egész generációkat, társadalmi csoportokat jelöltek általuk. Ezek az elnevezések ugyanakkor napjainkra már félrevezetővé váltak, hiszen kutatások igazolják (pl. Török 2008; Hunya 2008; Buda 2010; Fehér-Hornyák 2010), hogy már a pedagógusok egy része is magasabb szintű digitális kompetenciával rendelkezik tanítványainál és minden bizonnyal mindenki ismer olyan idősebb (nem pedagógus) személyt, aki sokkal intenzívebben használja az IKT eszközöket, mint a fiatalabbak. A pusztán életkor függvényében történő megkülönböztetés tehát hibás, téves következtetéseket vonhatunk le, ha ebből indulunk ki. Másrészt a generációkra alapozott felosztás azért sem helyes, mert végérvényes kategorizálást jelent, pedig azt hogy a digitális világ folyamatosan változik, mindenki tudja, tapasztalja. Azaz nem mindenki! Egy nyomortelep fiatal lakója, vagy egy afrikai törzs újszülött gyermeke ebből a változásból vajmi keveset érzékel, szemben például egy nagyvárosban dolgozó adminisztrátorral vagy egy napilap vidéki tudósítójával. Kit tekinthetünk akkor közülük digitális bennszülöttnek?

A kizárólag korcsoport alapján történő besorolás helyett jobban megfelel a valós helyzetnek, ha különböző tevékenységkörök végzésének intenzitását vagy annak hiányát vizsgáljuk.

1. ábra: Az információs társadalom társadalmi csoportjai digitális kompetenciájuk fejlettsége alapján



A továbbiakban ezeket a csoportokat vizsgáljuk meg részletesebben, külön elemezve az adott csoportba tartozó pedagógusok munkájának jellemzőit.

Digitális remetéknek azokat tekinthetjük, akik egyáltalán nem használják az információs és kommunikációs technológiák (IKT) eszközeit. Nem csak az internetre nem csatlakoznak, hanem saját számítógépük, laptopjuk,

mobiltelefonjuk sincs és a munkahelyükön sem használják ezen eszközöket. Az ilyen állapotnak lehetnek egyrészt gazdasági okai (egy (mély)szegénységben élő nyílván nem erre fog költeni), másrészt lehet egy tudatos döntés eredménye. Azonban álljon a háttérben bármi, egyre kevesebben tartoznak majd ebbe a csoportba. Lassan ugyanis már a segélykérő nyomtatványt is digitálisan kell kitölteni, de a kényszerű vagy szándékolt elzárkózást azért sem lehet sokáig fenntartani, mert egy többek által is hangoztatott előrejelzés szerint „2015-ben – legyen szó bármilyen szektorról – a munkahelyek 90 százalékát nem lehet betölteni bizonyos szintű digitális írástudás nélkül." (Laufer 2012, 1)

A *digitális felfedezők* már elkezdték az ismerkedést az IKT eszközökkel, de ennek a folyamatnak egyelőre csak az elején tartanak. Lehet, hogy még csak mobiltelefonjuk van, vagy lehet, hogy csak a munkahelyükön használnak számítógépet, esetleg már otthon is van számítógépük csak az (még) nem csatlakozik az internetre. Egy biztos, ők az első lépéseket már megtették, de még csak az út elején járnak. Digitális remete és digitális felfedező tanárokkal nem nagyon találkozhatunk, hiszen egyre több iskolában használnak elektronikus naplót, ami már önmagában szükségessé teszi a számítógép és általában az internet használatát is. Másrészt egy kézírással előkészített témazáró dolgozatot ma már minden diák csak fanyalogva vesz a kezébe, ez pedig legalább egy szövegszerkesztő használatára ösztönzi a tanárokat. Harmadrészt egyre több technikai eszköz (laptop, interaktív tábla, szavazórendszer) van az iskolákban, az ezektől történő teljes elzárkózást hamar szóvá teszik a tanulók, ez szintén kényszerítő erővel hat a pedagógusokra.

A *digitális nomádok* már egyértelműen számítógép és internet használók, de az alkalmazás intenzitása még meglehetősen alacsony, számos elemben mutatkozik meg bizonytalanságuk, helykeresésük. Elsősorban fogyasztják az információkat, a „termelésben" nem vagy alig vesznek részt, az internet vonatkozásában ők egyértelműen web 1.0-ás felhasználók. Ha a nomádoknak valamilyen információra van szükségük, akkor először nem feltétlenül az interneten kezdenek kutatni, de ha igen, akkor ott elsősorban a szöveges információkat keresik, videókat, filmeket nem szoktak letölteni. A számítógép használat során ragaszkodnak a megszokott programokhoz, internetes helyekhez, ezeket nem párhozamosan, hanem egymás után használják. Digitális kommunikációjuk alacsony intenzitású, közösségi oldalaknak nem tagjai, vagy ha igen, akkor is csak ritkán lépnek be oda. Az ilyen típusú tanárok óráin csak kis mértékben vannak jelen a digitális eszközök, tartalmak. Utóbbiak inkább átvett, letöltött anyagok, saját készítésben inkább csak dokumentumok, egyszerű PowerPoint bemutatók ké-

szülnek. Lehet, hogy a modernség kényszerének engedve használnak akár interaktív táblát is, de ez kimerül a ppt bemutató táblai vezérlésében, mivel magát a bemutatót még legtöbbször a laptopról indítják.

A *digitális telepesek* alapvető jellemzői a következők:

- legfontosabb információforrás az internet
- web 2.0-ás felhasználók
- multimédiás elemekre épülő befogadás
- nagymértékű digitális kommunikáció
- intenzív jelenlét különböző közösségi oldalakon
- gyors alkalmazkodás az új programokhoz, technikai fejlesztésekhez
- digitális ügyintézés
- multitask üzemmód

Ez az a csoport, mely napjaink kihívásaira leginkább megfelel, ők az információs társadalom ideális polgárai. Nem csak használnak digitális tartalmakat, hanem elő is állítanak ilyeneket, szöveges, képi vagy multimédiás formában egyaránt. Elsősorban digitálisan kommunikálnak, a közösségi oldalakat, levelezési csoportokat valódi kapcsolatápolásra, szociális háló építésre és nem tartalmatlan „ismerős" gyűjtésre használják. Számos más tevékenységet is (pl. számlák befizetése, adóbevallás, szállásfoglalás) az internet segítségével valósítanak meg. Véleményünk szerint csak azokat tekinthetjük igazi digitális telepeseknek, akikre mind a nyolc jellemző ráillik.

Az ilyen típusú tanárok a tanítás során funkcionálisan és változatosan használják az IKT eszközöket illetve a digitális tartalmakat. Tudják, hogy nem lehet és nem is szabad mindenhez IKT eszközöket használni, választásuk tudatos, átgondolt. Egy-egy új eszköz, program szolgáltatásait, lehetőségeit megismerve kreatívan alkalmazzák azokat a tanítás során. A közösségi oldalakon keresztül is tartják a kapcsolatot tanítványaikkal, sőt nem egyszer oktatási, nevelési célra is használják az oldal szolgáltatásait.

A digitális nomádok és a digitális telepesek között helyezkednek el a *digitális vándorok*. Ők egyes jellemzőikben már meghaladták a nomádok sajátosságait, de más területeken még nem érték el a telepesek szintjét. Lehet például, hogy elsősorban az internetről gyűjtik az információkat, ugyanakkor viszont a közösségi oldalakon alig jelennek meg vagy éppen könnyedén elsajátítják az új telefonjuk kezelését, de még soha nem chat-eltek senkivel. A telepesek nyolc jellemzője

közül legalább egy még hiányzik, de ez lehet akár tudatos döntés következménye is, hiszen pl. az adatkezelés biztonságával kapcsolatos fenntartások sokakat visszatartanak a közösségi oldalak használatától. A digitális vándor tanárokra is jellemző egyfajta kettősség, lehetnek egyes területeken élenjárók, másokon viszont további fejlődésre lenne szükségük. Lehet például, hogy egy bizonyos interaktív táblát jól tudnak használni, de egy másik típussal a legalapvetőbb feladatokat is csak nehezen tudják megoldani. Kereshetnek sokat az interneten elsősorban a szöveges fájlokra esetleg a képekre koncentrálva, ezzel szemben a multimédiás tartalmakra nem biztos, hogy kellő figyelmet fordítanak. Az is lehet, hogy rengeteg oktatásban hasznosítható anyagot töltenek le, de egyszer sem töltenek fel semmit.

A *digitális honfoglalók* számára gyakorlatilag az internet jelenti az egyetlen információforrást, éppen ezért sokszor elvonási tünetek jelentkeznek náluk, ha el kell szakadni a hálózattól. Laptop, iPad vagy mobiltelefon segítségével szinte állandóan on-line vannak, kommunikációjuk döntően digitális, akadnak olyan társaik, akikkel nem egyszer kizárólag digitális alteregójukon, azaz az avatarjukon keresztül kommunikálnak. Annyira a digitális világ bűvkörében élnek, hogy sokszor meg sem értik a digitális felfedezők vagy nomádok problémáit. Kevés ilyen tanár létezik még(?), akik viszont ebbe a csoportba tartoznak, azok nem tudják elképzelni a tanórákat IKT eszközök nélkül. Nem egyszer feleslegesen használnak digitális tartalmakat és előfordul, hogy nincs „B" tervük technikai vagy hálózati probléma esetére. Sokszor viszik túlzásba a szemléltetést, ami már nem csak a megértését zavarja, hanem – különösen fiatalabb korban – gátolja a tanulók képzeletének fejlődését is. Tanítványaiktól magas szintű digitális írástudást várnak el, de ennek kialakításában nem nagyon vesznek részt, ezt alapvetően már a hozott tudás kategóriájába sorolják.

Nem szabad elfelejtkezni arról, hogy a társadalmi csoportok illetve az ezekbe tartozó tanárok tevékenységeinek jellemzőit az információs társadalom aktuális kihívásainak és a jelenleg elterjed IKT eszközök figyelembevételével kívántuk bemutatni. A technika viszont rohamosan fejlődik, az elvárások gyorsan változnak, ennek megfelelően az egyes csoportok jellemzői is módosulni fognak. Ettől függetlenül ma már nem kérdés az IKT eszközök oktatásban betöltött jelentős szerepe. A laptop használata jó néhány intézményben ugyanolyan természetes, mint a tábla-kréta jelenléte, terjed az interaktív tábla alkalmazása, sok iskolában jelennek meg szavazórendszerek és néhány tanórán már a mobiltelefonok is szerephez jutnak. Egyre több pedagógus sajátítja el az IKT eszközök használatának fogásait, felismerik mire jók és mire nem alkalmasak, ma már

senki nem gondolja úgy, hogy ezek a találmányok teljesen helyettesíthetik a tanárokat. Segítséget viszont nyújthatnak, nem is keveset! Érdekesebbé, változatosabbá, színesebbé tehetjük az órákat általuk, de a legnagyobb hozadékot mégis inkább az jelenti, hogy alkalmazásukkal közelítjük egymáshoz a diákok szabadidős tevékenységeit, eszközeit az iskolai történésekhez, eszközökhöz. Ennek köszönhetően kevésbé érzik majd úgy a tanulók, hogy az iskola egy mesterséges, a hétköznapi történésektől élesen elkülönülő hely, ahol számos kellemetlen feladat vár rájuk. A modern eszközök, tartalmak céltudatos, példamutató felhasználásával azt is elérhetnénk, hogy az iskola ne csak az analóg, hanem a digitális „ÉLET"-re is felkészítsen.

Hivatkozott irodalom

ANGYAL FERENC, CZIMMER ISTVÁN LÁSZLÓ (2001): *DIDACTICA MINIMA III. rész. Az oktatás módszerei.* A Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar Pedagógia Tanszék Budapesti Kihelyezett Konzultációs Központja, Budapest

BESSENYEI ISTVÁN (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika* 1-2. 24-30.

BUDA ANDRÁS (2010): Attitudes of Teachers Concerning the Use of Ict Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy* 1. 2. 131-150. Online: http://www.jsrp.ro/issues/volume-1-issue-2-december-2010-1 Letöltve. 2011. március 10.

BUDA ANDRÁS (2011): A vándorút vége. In. Buda András, Kiss Endre (eds): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai.* Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen
www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/KAE_kotet2011.pdf
Letöltve: 2012. 05.4.

BRÜCKNER HUBA (2001): *A számítógépes oktatás fejlődéstörténete a kezdetektől napjainkig.* PhD értekezés. Budapest

FEHÉR PÉTER, Hornyák Judit (2010): Netgeneráció 2010: Digitális bennszülöttek. In: *Oktatás plusz 2010*. HVG Online Zrt. Szakmai kiadvány, Budapest. 2010/12. 114-118

HUNYA MÁRTA (2008): *A számítógéppel segített tanulás.* ELTE, Budapest

JUKES, I., DOSAJ, A. (2006): Understanding Digital Children (DKs). Teaching and Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvyGroup
http://edorigami.wikispaces.com/file/view/Jukes+Understanding+Digital+Kids.pdf

KAJTÁR BARNA (2006): A számítógép szerepe az élethosszig tartó tanulásban. *Új Pedagógiai Szemle* 2. 44-58.

KÁRPÁTI ANDREA (1999): Digitális pedagógia - A számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 76-89.

LAUFER TAMÁS (2012): *e-Skills Week*. http://ivsz.hu/hu/hirek-es-esemenyek/hirek/ivsz-hirek/2012/03/eskills_release_launch?print=true Letöltve: 2012. 04.27.

MACKENZIE, E.J. (1974): *Tanítás és tanulás. Új módszerek és eszközök a felsőoktatásban*. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest

NÁDASI ANDRÁS (2009): Szükséges-e az iskoláknak a taneszköz-jóváhagyás és a jegyzék? *Könyv és nevelés* 3. 36-45.

NEGROPONTE, N.(1995): *Being Digital.* Alfred A. Knopf, New York

PAPERT, S.(1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai.* Számalk, Budapest

PRENSKY, M.(2001): Digital Natives, Digital Immigrants In: *On the Horizon* MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. 1-6.

TÖRÖK BALÁZS (2008): *Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja.*

VESZPRÉMI LÁSZLÓ (2000): *Didaktika.* APC Stúdió, Gyula

WHITE, MARY ALICE (1985): Az elektronikus tanulás forradalma: kérdések, melyeket fel kell tennünk. In: Csoma Gyula (ed.): *A közoktatás világproblémái.* (Válogatás az UNESCO Perspectives c. folyóiratából 1978-1984). Gondolat, Budapest 224-236.

HAUSMANN KÓRÓDY ALICE: ELMÉLKEDÉS A TANÁROK NYELVI KOMPETENCIÁJÁRÓL

Az utóbbi évtized neveléstudományi szakirodalmában talán a *kompetencia* a leggyakrabban használt kifejezés. Tekintélyes számú tanulmány foglalkozik az iskolában kialakítandó olvasási, természettudományos, szociális, nyelvi stb. kompetenciák kérdésével. A latin kifejezés magyarul illetékességet, jogosultságot, szakértelmet jelent. Eszerint, ha az oktatásra vonatkozó, egyetlen relevánsnak nevezhető jelentését fogadjuk el, akkor az iskola oktatói-nevelői feladata *szakértőket* nevelni. A szakértők nevelése, mint oktatási-nevelési cél önmagában is vita tárgya, de jelen írás nem ezzel kíván foglalkozni. Maradjunk a kompetencia követelményénél: a kompetencia alapú oktatás természetszerűleg kompetens tanárokat igényel. Ez a tény a tanárképzésre irányítja figyelmünket. Feltételezzük, hogy az egyetem elvégzése után a saját tantárgyában mindenki kellően kompetens. Ahhoz azonban, hogy a fiatal tanárok az elvárt oktatói-nevelői feladatokat megfelelő módon el tudják látni, elengedhetetlen a magas szintű nyelvi kompetencia.

A nyelvi kompetencia tudományos szakcikkek kiemelt témája, az internetes keresőben több ezer találat jelenik meg. Tartalmas írásokat talál a kíváncsi olvasó a tanárok nyelvi kompetenciájáról, csakhogy ezek a tanulmányok az idegen nyelvek, első sorban az angol nyelv ismeretének elengedhetetlen szükségességéről, a nyelvtanulás lehetséges módjairól értekeznek. Csupán néhol, egy-egy utalás erejéig lehet az *anyanyelvi* kompetenciáról olvasni, pedig az iskolákban az oktatás anyanyelven folyik, az anyanyelv a megértés útja, az idegen nyelvek helyes elsajátításának az alapja, s ez az a nyelv, amelyen a tanárnak magyaráznia – a megértést lehetővé tennie – kell. Ahhoz tehát, hogy a tanár illetékes és jogosult legyen a katedrához, elengedhetetlen az anyanyelvi szakértelem.

A tanárképzéssel foglalkozó oktatónak azzal kell szembesülnie, hogy évről-évre a szakmailag viszonylag jól felkészült hallgatók egyre szegényesebb nyelvi kód birtokában érkeznek az egyetemre. A szerényebb anyanyelvi kompetencia tehát már begyűrűzött a tanári szobákba is, és egyértelműen negatívan befolyásolja az oktatás eredményességét. Egyrészt azért, mert szűkös, árnyalatlan szókinccsel, fésületlen nyelvhasználattal magyarázni nem lehet, s ebben az esetben a leghatékonyabb módszerek is csődöt mondanak, másrészt pedig a tanár beszéde minta – a rejtett tanterv része -, s mint ilyen a szegényes nyelvi kódot örökíti tovább. Berstein '60-as években végzett kutatásai alapján tudjuk, hogy a

szegényes nyelvi kód nem segíti a problémamegoldó gondolkodás fejlődését, a bonyolultabb ismeretek megértését s a gyermek kibontakozását (Feurstein, Falik és Bohács 2010). Bár Berstein szerint a korlátozott nyelvi kód a hátrányos szociális helyzetűekre jellemző, úgy véljük, ez ma már nem ilyen egyértelmű.

A kialakult helyzet két kérdést vet fel: mi az oka a jelenségnek és hogyan lehet orvosolni?

A nyelvi kód elszegényesedésének eredőit keresve vizsgálódásunkat a kisgyermekkornál kell kezdenünk. A beszéd kialakulása és fejlődése szempontjából a családi környezet meghatározó, mert a gyermek itt szerzi elsődleges nyelvi tapasztalatait (Sominé 2011). Ma már közhely, hogy a szülők elfoglaltak, fáradtak, nem érnek rá mesét olvasni gyermekeiknek, pótolja ezt a tv a megszámlálhatatlan, egyre silányabb és riasztóbb képi világú mesefilmmel, lehetőleg angol nyelven (hadd tanuljon a gyermek, mire nagy csoportos az óvodában már „perfekt angol"). Közben eltelnek azok az évek, amelyek a leghatékonyabbak a gyermek beszédkészségének megalapozásában, s nem jut hely bennük a tündérmesék varázslatos, nyelvi fordulatokban gazdag szókincsének, a gondolkodást, a fantáziát fejlesztő belső képalkotásnak sem pedig a mesékben rejlő, nem kevésbé fontos etikai tartalomnak.

A meglepetés akkor következik, mikor már az első osztályban kiderül, hogy az egészséges gyermek beszédkészségével gondok vannak. Ilyenkor következik a szakemberek segítsége, akik különböző módszereket dolgoznak ki a rosszul beszélő, zárkózott gyermek beszédfejlesztése érdekében. A tehetősebb szülők időt és pénzt nem kímélve fejlesztő pedagógusokhoz viszik gyermekeiket. A különböző fejlesztő módszerek[1] alapjában véve pontosan azt a hatást fejtik ki, amely az elmaradt beszélgetések és mesék eredménye lett volna, a különbség csak az, hogy a mese hallgatása gazdagító élményt, a fejlesztő tréningek pedig befektetett időt és szorongást jelentenek gyermeknek, szülőnek egyaránt.

Az iskolai évek alatt a nyelvi készség alakulását a családi hatások mellett több tényező is befolyásolja: a média, a korcsoportok sajátos nyelvhasználata, a tanító és a tanár anyanyelvi kompetenciája, értékelési módszerei, elvárásai.

Nem célunk a média hatásainak átfogó elemzése, csupán a nyelvi készségekre gyakorolt hatásával foglalkozunk. Tény, hogy a média meghatározó szere-

[1] Eredményes módszerként ismert a szolilokvia (a belső beszéd monologikus kihangosítása). A módszer lényege, hogy a szülő vagy a pedagógus „kihangosítja" saját gondolatait, megtapasztalt élményeit, még akkor is, ha a gyermek nem figyel, ily módon bőséges nyelvi környezetet biztosít számára. „A mediált szolilokvia járul hozzá a leginkább, hogy kommunikációs folyamatokat fejlesszünk ki, mivel ezúton a gyermek magas minőségben és mennyiségben kap verbális modelleket" (Feurstein és tsai, 2010, 102).

pet tölt be az ifjúság éltében, s kulturális orientációját is alapvetően befolyásolja (Hausmann 2011). A jelenség annak köszönhető, hogy a gyermekek napi több órát töltenek a televízió és a számítógép képernyője előtt (Hausmann, 2011, Horkai, 2002). Főképpen a kereskedelmi csatornák szórakoztató műsorait nézik s valószínűleg a számítógépen is sok esetben hasonló tartalmakat. Innen alkotnak képet a világról, követendő mintákról, divatról, kultúráról. Ezzel a kínálattal van állandó, kényelmes és irányítatlan kapcsolatuk, ezért a kereskedelmi média közvetítette értékrend, kultúra és nyelvhasználat már-már a kizárólagosság rangjára emelkedett.

Az sms-ek, a számítógépes csevegések érzékelhetően rontották a fiatalok beszéd- és íráskészségét. A gyors, pergő üzenetváltások kialakítottak egy ékezet- és szótakarékos írásmódot. Ezek mindennapos gyakorlata rányomja bélyegét a fiatalok helyesírására is. „Bizonyosnak látszik, hogy az sms- és csetnyelvezet amellett, hogy számos új kreatív szót, vagy nyelvi eszközt hozott létre, negatív hatással van a helyesírásra, illetve a színes és választékos kifejezőkészségre is" (Ságvári, idézi Götz 2008).

A helyes beszéd, a választékosság romlásával egy időben szemantikai változásoknak is tanúi lehetünk. A fiatalok közötti elektronikus kommunikáció új jelentéstartalmakat, új kifejezéseket és egy újfajta nyelvhasználatot eredményezett. Megfigyelhető az egyes csoportokat, közösségeket, szubkultúrákat jellemző sajátos nyelvhasználat alakulása, megváltozik az írásbeliség funkciója és általános megítélése, amely a fentiek következtében némileg le is értékelődik (Ságvári 2008).

„A képi- és hangeffektusokra hangolt befogadás vonzereje különösen veszélyezteti az olvasási készséget és a hozzá kötődő fogalomalkotást" (Magyar Kulturális Stratégia 2004). A digitális kultúra elterjedt használata következtében tehát nemcsak az írás- és beszédkészség romlik, hanem az olvasási készség is, ennek következtében valószínűleg a szövegértés képessége is (Hausmann 2011).

A média nyelvi hatása érzékelhető a korcsoportok nyelvhasználatában is, de ebben a közegben újabb árnyalatokat kap, tovább differenciálódik a csoport önmeghatározásnak függvényében. Az ifjúság kulturális szocializációjának – mely ízlését, nyelvhasználatát is meghatározza – figyelemre méltó jellemzője, hogy nem vertikálisan történik, mint a megelőző korokban, hanem horizontálisan. A szülők és az iskola értékközvetítő szerepe egyre esélytelenebb. A multimédia korában az ízlés kevésbé osztályfüggő, mint korábban volt. (Hausmann 2011).

A kívülálló számára nem evidens az, amit a fiatalok pontosan tudnak: a csoporthoz tartozás, mely kötelező módon valamilyen zenei stílust preferál (rap, rock, reggae, pop, hip-hop, jazz, R&B, stb.), megköveteli a sajátos öltözködési stílust, nyelvhasználatot, viselkedést. Az a fiatal, aki nem fogadja el a csoportok jegyeit, a csoportok nyelvi kódját, barátok nélkül marad. Ez a legrosszabb, ami egy serdülővel történhet, mert csak ezekben a csoportokban vagy bandákban van lehetősége megélni valamilyen közösségi élményt: a serdülők többsége számára a csoport elismerése többet ér mindennél, és persze annál az elismerésnél, amit a (jó) társadalom: szülők, oktatók, nevelők stb. által felállított, általános szabályok betartása eredményez (Hersent 2006).

Láthattuk a média és a korcsoportok hangsúlyos szerepét a nyelvi készségek alakulásában, ám a társadalom mégis az iskolától kéri számon a nyelvi kompetencia minőségét. Helyénvaló is lenne, ha az elmúlt két–három évtizedben nem változott volna drámaian az iskola oktatói-nevelői szerepe és hatásköre.

A nyelvhasználat, az anyanyelvi kompetencia kialakulása iskolán belül is egy sor tényezőtől (pl. az iskola rangja, típusa, körzete) függ, de a nyelvi fejlődés letéteményesei (amennyire az iskolában lehetséges) első sorban a tanítók és a tanárok. A tanító és a tanár beszéde a gyermek számára minta. A gyermek ugyanúgy, mint a családban, az iskolában hallott beszédet is utánozza, ebből következik, hogy a szép, helyes és szabatos beszéd a tanító és a tanár számára elengedhetetlen követelmény. A szépen beszélő, jól magyarázó tanárt élmény hallgatni, ő az, aki a többséggel ellentétben „nem unalmas". A gyermek megszereti az ilyen tanár tantárgyát, ezért a szépen, jól beszélő tanár eredményesebb, s nem mellesleg hatással van a tanulók beszédkészségének fejlődésére. Sajnos, a gyakorlat csak elvétve örvendezteti meg a téma iránt érdeklődőt, mert általában a nyelvi igénytelenség jellemző.

A beszéd- és íráskészség magas szintű kifejlődésének másik gátja az iskolákban meghonosodott számonkérési rendszer, amelyben már nincs szerepe a beszélt és az írott nyelvnek. A tesztek, „a kipipálós" számonkérések nem várják el a gondolatok megfogalmazását, ezért szavakra, szókincsre, helyes, értelmes fogalmazásra sincs szükség sem írásban, sem szóban. A tesztek divatja nemcsak a nyelvi fejlődést nem segíti, hanem a szintetizáló gondolkodást sem. „(…) a rövid, feleletválaszos feladatok elsősorban a tudáselemek felidézését, esetleg alkalmazását várják el a tanulótól és nem az összefüggések teljes megértését" (Pintér 2009, 133). Pedig az összefüggések meglátása és megértése nélkül csak ismerethalmazról beszélhetünk, de tudásról nem. Az ismereteket pontosan a róluk való gondolkodás, a gondolkodási műveletek eredményeinek szóban vagy

írásban való megfogalmazása formálja tudássá. A beszédkészség fejlesztése tehát nem öncélú, mert nemcsak a kommunikációt, hanem a megértést is segíti. Ezért téves az a szemlélet, mely szerint az anyanyelvi képességek fejlesztése csupán az irodalomóra feladata lenne, hiszen minden tantárgy tanításának célja a megértés, s ez csak akkor lehetséges, ha a hozzá kötődő szakszókinccsel a diák a megszerzett ismereteit el tudja mondani.

Vitathatatlan, hogy az irodalomórának kiemelt szerep jut a beszédfejlesztésben. Csakhogy a megváltozott tanmenet és tanterv ezt nem segíti. A magyar irodalomtörténet helyett műfajelméletet tanulnak magyar és világirodalmi szemelvényekkel. Az olvasás már nem divat, versek memorizálása még kevésbé. Ilyen körülmények között el sem várható, hogy a tanuló az iskolai évek folyamán felfedezze anyanyelvünk gazdagságát, szépségét, magyarázó, filozofikus mélységét. S mert nem is sejti, milyen kincs az anyanyelve, megelégszik a mindennapos kommunikáció szűkös szókincsével és ápolatlan stílusával.

A felsorolt okok következtében, mire a tanuló leérettségizik, s egyetemre jelentkezik, anyanyelvtudása a választott pályához szükséges szakismerete mögött kullog, s ez különösen akkor baj, ha tanárnak készül.

Az egyetemi oktatónak évről–évre a beszéd és az írás romlásának folyamatát kell érzékelnie. Rövid tőmondatok, vagy egyszavas mondatok, rövidített szavak, üres fordulatoktól hemzsegő („szerintem", „nem igazán", „én úgy gondolom", „figyelj", „ja-ja" stb.) mondatok, a vonatkozó névmások, a ragok helytelen használata, néhol a magánhangzók „angolos" változata, nazális hangformálás, hadarás, a szóvégi mássalhangzók elnyelése, rossz dikció, motyogás, a magyar nyelvre nem jellemző emelkedő hanghordozás (mintha csupa kérdés, vagy felháborodás lenne) jelzik a beszéd és a nyelv romlását. Ezzel a nyelvi hozománnyal érkezik a hallgató, az is, aki tanárnak készül. Az egyetemi évek alatt tehát az anyanyelvi kompetenciát is fejleszteni kellene, mert ellenkező esetben a silány nyelvhasználat, s ennek minden következménye gyűrűzik majd generációkon keresztül.

Ha a tanárképzés tantárgykínálatát szemügyre vesszük, azt kell látnunk, hogy távolról sem elegendő ahhoz, hogy feladatukhoz mérten felkészítse a jövő tanárait: egy szemeszter gyermeklélektan, két szemeszter pedagógiatörténet, egy szemeszter didaktika (szakmódszertan) és két szemeszter pedagógiai gyakorlat. A pedagógiai gyakorlat során nehezen kivitelezhető, hogy minden diák öt órát tanítson. Az órák előkészítése és kiértékelése már csak órarenden kívül lehetséges.

Az anyanyelvi kompetencia kialakítására esély sincs. Nem várható el, hogy kémia, fizika vagy zene szakon irodalmat is oktassunk, de az igen, hogy beszélni megtanítsuk a leendő tanárokat. Ezért véljük úgy, hogy a tanárképzés tanmenetébe mindenképpen retorika kurzust is be kellene iktatni. Miért lenne fontos? A tanárjelöltek megértenék, hogy a helyes, választékos beszéd rendezett gondolkodást követel. Megtanulnák a tanítás közben elengedhetetlen pontos fogalmazást, és a tanár számára kötelező helyes dikciót. Tudatosulna, hogy pályájuk során milyen jelentősége van az anyanyelvi kompetenciának, s nem utolsó sorban a nyelvi tudatosságot, igényességet örökítenék tovább.

I.e. a IV. században rétoriskolát vezető Isokrates „rendületlenül hitt az ékesszólás hatásában (…), bízott annak az erkölcsöt tökéletesíteni, az értelmet és a jellemet formálni képes erejében. Úgy gondolta, hogy aki helyesen beszél, az úgy is gondolkodik, mindkettőnek az elérésében a legdöntőbb szerep a nevelésé. Ezzel a véleményével a retorikát lényegében a nevelés részévé tette" (Hoffmann 2008, 272).

Isokrates beszédről alkotott felfogása ma is helytálló, még akkor is, ha az iskola a 21. században más célok elérését tartja feladatának, mint a hellenizmus korában. De ha tanítani és nevelni akar, akkor a tanárok magas szintű *anyanyelvi* kompetenciája elengedhetetlen követelmény.

Hivatkozott irodalom

FEUERSTEIN, R., FALIK, H. L. ÉS BOHÁCS K. (2010): A közvetített szolilokvia: a nyelv és a kommunikáció mediációja a belső beszéden keresztül. *Magyar Pedagógia* 2. 97-118.

GÖTZ ATTILA (2008): A magyar tinédzserek már digitális bennszülöttek. Interjú Ságvári Bencével. *Index*, V. 25.

HAUSMANN ALICE (2011): *Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között*. Doktori értekezés. http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/120107/5/Hausmann_Alice_Ertekezes-t.pdf

HERSENT, JEAN-FR.(2006): *Réflexions sur les pratiques culturelles adolescentes*. http://209.85.129.132/search?q=cache:IAMc3fPpu-8J:ftp Letöltve: 2008. október 3.

HOFFMANN ZSUZSANNA (2008): Görög nevelés és műveltség a hellenizmus korában. *Magyar Pedagógia,* 3. 271-282.

HORKAI ANITA (2002): Screenagerek. Kvalitatív kutatás a középiskolások körében. *Educatio*, *1.* 153-158.

Magyar Kulturális Stratégia. Budapest, 2004.július. http://209.85.135.132/search:q=cache:fV06qi5LOj4J:www.kontextus.hu/hirvero/magyarkulturalisstrategia Letöltve: 2009. okt.4.

PINTÉR HENRIETT (2009): Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia* 2. 121-146.

SOMINÉ HREBIK OLGA (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 1. 53-37.

II. A NEVELÉS TUDOMÁNYA

BUDA MARIANN: A TELJESÍTMÉNY MÉLTÓSÁGA

Hallgatóim, akiknek azt a feladatot adtam, hogy tanulással kapcsolatos tanácsokat adjanak fiatalabb diákoknak, meghökkenve tapasztalják, hogy az alapprobléma: nekiülni a tanulásnak. Óvónők mesélik, hogy már az óvodások is végigfeküsznek az asztalon, és panaszkodnak, hogy unatkoznak. Ilyenkor a kisgyerekekre gondolok, akik egy-két éves koruk körül hihetetlen kitartással – és látható élvezettel! – másznak fel újra meg újra a kisszékre, pakolják ki és be a dobozt, gyakorolják a kanállal evést, a lépcsőn mászást és még számtalan egyebet. Mi történik velük pár év múlva? Vajon hol és mit rontunk el?

Hogyan születik a lustaság?

Az embergyerek – Meltzoff kifejezésével (Gopnik et al. 2005) – egy igazi tanulógép. Minden idegszálával a környezete (elsősorban a Fontos Felnőttek, azaz a gondozói) felé fordul, minden információt beszippant, és folyamatosan tökéletesíti önmagát. Ez a hihetetlenül plasztikus, azaz változni és fejlődni képes idegrendszer teszi lehetővé, hogy az ember szinte bármilyen környezethez alkalmazkodni tudjon, hogy létrehozza és továbbfejlessze mindazt, amit röviden emberi kultúrának hívunk.

Ez a lenyűgöző tanulási teljesítmény azért jöhet létre, mert minden irányból hatalmas támogatást kap. A kisgyerek környezetében élő felnőttek viselkedésében számos nem tudatos, de hatékony elem szolgálja a gyermek fejlődését. (Ennek a társas támogatásnak a jelentőségét ismerte fel zseniálisan az utókor által újra felfedezett, fiatalon elhunyt szovjet pszichológus, Vigotszkij.) Önmagában azonban mindez kevés lenne az öröm nélkül, ami a kitartáshoz biztosítja az energiát.

Az embernél – sőt, talán más, magasabb rendű fajoknál is így van ez – a faj szempontjából igazán fontos dolgokat nem csak a kényszerítően erős késztetések vezérlik, hanem a hozzájuk kapcsolódó kellemes érzések is támogatják. Élvezetes a szaporodás, az édes íz, a gyermek mosolya, érintése, vagy akár a test egészséges kifárasztása is. De mindez nem csak a testi szükségletek kielégítésére igaz.

Azt a gondolatot, hogy egy „magasabb rendű" tevékenység önmagában is jutalom értékű lehet, Karl Bühler fejtette ki először a gyermeki fejlődéssel összefüggésben. A funkcióöröm az a belső, pozitív megerősítés, amelyet a saját

test mozdulatai, tevékenysége révén a külvilágban létrehozott változás nyújt – legyen ez egészen apró, akár csak annyi, hogy a kéz megjelenik a látótérben. Gyakran 1-2 ismétlés elég ahhoz, hogy a saját test működéséről érkező visszacsatolás összekapcsolódjon a külső változásról érkező visszajelzéssel. Az örömöt az váltja ki, ha ezt a változást már szándékosan is elő tudjuk idézni: az történik, amit vártam! A funkcióöröm az „én okozom" öröme, ami már nagyon hamar megjelenik az emberi élet során. Ez az izgalmas élvezet készteti a csecsemőt arra, hogy kitartóan ismételgessen, gyakoroljon egy-egy mozdulatot, hogy újabbakkal és újabbakkal próbálkozzon, hogy tudatosan kísérletezzen a külvilág tárgyaival és önmaga lehetőségeivel.

Hogyan lesznek az örökmozgó, aktív kisbabákból unatkozó, iniciatíva nélküli gyerekek?

A kérdés persze nagyon bonyolult. De egy szálát talán felfejthetjük, ha elgondolkodunk azon, vajon hová tűnik a kezdeményezés öröme, a lelkes próbálkozás a felnőttek életéből.

A nyugati kultúra történetéből ez a fajta öröm – a saját tevékenység ill. teljesítmény önmagáért való öröme – szinte teljesen hiányzik. Bár a fejlett nyugat lassan szekularizálódik, ma is sokak számára meghatározó gondolat, hogy a földi életet siralomvölgy, hogy az igazi teljesítmények szenvedéshez kapcsolódnak, hogy a munka – sőt, akár az egész élet – elsősorban kötelesség, hogy az öndicséret büdös... Valójában ez a szellemiség szülte az ellentétes felfogást is: gyerünk, érjük el itt, a földi létben a mennyországot. Fogyasszunk, szórakozzunk, keressünk élvezeteket, és ne csináljunk semmit, ami fárasztó. Hol van már a lassan gyarapodó polgárság puritanizmusa!..

Sok és sokféle kutatás foglalkozik azzal, hogyan tükrözi és formálja életünket, gondolkodásunkat a média. Különösen tanulságos figyelni a reklámokat vagy a népszerű filmsorozatokat, milyen életérzést, milyen mintákat közvetítenek.

A „könnyen és gyorsan" korszakát éljük. „Fogyjunk le könnyen és gyorsan x kilót", „tanuljunk meg könnyen és gyorsan x hét alatt angolul", „könnyű használni", „nincs idő a fájdalomra", és még sorolhatnánk. Természetesen ez a világ se működhetne erőfeszítés nélkül, de ennek – úgy tűnik – nem szabad látszania. Az eredmény az érték, nem az oda vezető út. Csak a lúzerek verejtékeznek.

Magyarországon bizonyos kedvezőtlen tendenciák még erősebben érvényesülnek. Bár nem szeretünk belenézni ebbe a tükörbe, de az értékkutatások újra és újra azt igazolják, hogy a magyar társadalomban erős az individualizmus,

jellemző a passzivitás a szabadidő eltöltésében (toronymagasan vezet a televíziózás mint fő szabadidős tevékenység), a visszahúzódás a társas kapcsolatoktól és a közösségi aktivitástól. (Hankiss és mtsai 1982, Füstös és mtsai 2004, Antalóczy et al. 2007)

E rövid írás kereteit messze meghaladná annak elemzése, miért érzik sokkal rosszabbul magukat a magyar emberek, mint amennyire ezt az objektív helyzet indokolná. (E tárgyban ld. pl. Kopp Mária munkáit, vagy pl. a Happy Planet index-számításokat.[1]) Sok felnőtt nem talál örömöt a munkájában, meggyőződése, hogy nincs befolyása arra, ami vele történik, és pesszimista a jövő kilátásait illetően. Így aztán nem csoda, ha a közvélekedés szerint minden, ami fárasztó vagy nehéz, ami erőfeszítést kíván, az kellemetlen, és a lehető legjobb az, ha az ember rögtön megkapja, amit akar.

Az ember persze felnőve „realistává" válik, de legalább a gyerekeit szeretné minél tovább megtartani abban a boldognak vélt állapotban, amikor a kívánságok azonnal teljesülnek, és semmiért nem kell küzdeni. Az ilyen szülők mindent megtesznek, hogy a frusztrációtól megkíméljék a gyerekeiket.

A baba a veleszületett késztetéseitől sarkallva próbálkozik, és természetesen bosszús, ha valami nem sikerül – temperamentumától függően jobban vagy kevésbé. Igen, néha sír is ilyenkor. A szülő pedig szalad, kinyitja, felteszi, kiveszi, megköti... Mert tévesen azt hiszi, a gyereknek (is) az eredmény a fontos. És mivel a folyamat, a próbálkozás, az erőfeszítés így nem kap megerősítést, a kicsi lassan leszokik róla. Hogyan lehetséges ez?

Érzelmek és döntések

A gyermek olyan, mint a világ legbonyolultabb, legnagyobb teljesítményű, legtágabb lehetőségekkel rendelkező számítógépe – amely még beprogramozásra vár. Épp csak az elinduláshoz elegendő „operációs rendszer" adott. Az, hogy a tanulás mire irányul, milyen mértékű és jellegű lesz, az a Fontos Felnőt-

[1] A New Economics Foundation (nef) 2006-ban számította ki az ún. Happy Planet Index-et (HPI), azaz az országok „boldogság-mutatóját", nagy nemzetközi felmérések ill. különböző mutatók alapján. A 2003-2004-es adatok alapján 30 európai ország között (27 EU-tagállam, valamint Törökország, Macedónia és Horvátország) az élettel való elégedettség és az életesélyek tekintetében is Magyarország csupán a 25. helyen áll. (The European (un)Happy Planet Index, 2007, 13-14.o.)

A rotterdami Erasmus Egyetem hasonló kutatásában a Mindent összevetve: mennyire boldog Ön? kérdésre adott válaszok alapján (a legfrissebb közölt adatokat figyelembe véve) Magyarország a 41 feltüntetett európai ország között a 35. helyen áll. (http://www1.eur.nl/fsw/happiness/hap_cor/desc_hind.php?ind=72, letöltve: 2012. máj. 31.)

tektől függ, akik azáltal teremtenek meg egy bizonyos valóságot, hogy a saját kultúrájukat képviselik, és viselkedésükkel, elvárásaikkal, tárgyaikkal közvetítik azt a számára.

Michael Tomasello (Tomasello 2002) szerint az emberi evolúció kulcsa, hogy a biológiai evolúciót a fejlődés során kiegészítette/kiegészíti a kulturális evolúció. Ennek alapja az az emberi sajátosság, hogy születésünktől fogva képesek vagyunk a másik emberben felismerni az önmagunkhoz hasonló, érzésekkel, gondolatokkal és szándékokkal bíró lényt. Ez az evolúciós programozás teszi lehetővé a fejlődést egyén és társadalom számára egyaránt.

A Fontos Felnőttek jelentősége abban áll, hogy az „evolúciós programozás" következtében a csecsemő szinte teljes figyelme rájuk irányul, azaz: ők jelentik a fejlődésükhöz szükséges – és ugyanakkor a kultúra továbbadását lehetővé tevő – szociális tanulás forrását. A kapcsolat, az interakció normális esetben a felnőtt és a gyermek számára egyaránt örömforrás. Ha a gyermek nem kapja meg a személyes odafordulást, figyelmet, törődést, a funkcióöröm önmagában kevésnek bizonyul. A fejlődés megreked, a gyermek passzivitásba, apátiába süpped.

Hogyan megy végbe, hogyan működik mindez? Természetesen sok minden tisztázatlan még. A csecsemőkutatások, az új szemléletű gyerek-felnőtt interakció-elemzések még a kezdetüknél tartanak. De valószínű, hogy az érzelmeknek a folyamatban kulcsszerepük van.

A felnőttek érzelmeit a kisgyermek szinte közvetlenül érzékeli. A felnőtt érzelmeiben tükröződő viszonya a gyermek cselekvéséhez kapcsolóként működik: a mosoly, az öröm, az elfogadás a gyermekben is örömöt okoz, ezért támogatást, pozitív megerősítést jelent, és folytatásra, ismétlésre ösztönöz; a rosszallás, ingerültség, elutasítás feszültséget, kellemetlen érzéseket vált ki, így befékezi az adott cselekvést. Így hangolódik rá a gyermek a felnőtt világ szabályrendszerére.

A tudósok, gondolkodók évszázadok óta kutatják az érzelmek rejtélyét. Nagyon izgalmas az az új elképzelés, amelyet Damasio vetett fel kutatásai nyomán. (Damasio 1996) Eszerint az ember döntési képessége és az érzelmei szoros kapcsolatban vannak, sőt, úgy tűnik, ugyanazon agyi struktúrákon működnek. Ez nem is olyan képtelenség, ha belegondolunk, hogy az érzelmek funkciója az élőlények életében talán éppen az, hogy a közeledés-távolodás, preferencia-elutasítás alapján gyors döntéshozó rendszerként működjön. Talán nem túl merész a feltételezés, hogy az ember esetében ez a rendszer a születéskor tartalmaz ugyan bizonyos alapbeállításokat, de – akárcsak a Chomsky által feltételezett, velünk született bázisnyelvtan esetében – a jó-rossz tartalmak

„feltöltése" a felnőttekkel való interakcióban történik meg. Ehhez szükséges az anya és gyermeke egymásra hangolódása, a közöttük lévő szoros érzelmi kapcsolat.

A kisgyerek tehát nagyon gyorsan megtanulja, mit tartanak jónak a felnőttek, és magától értetődő módon ő is azt fogja jónak tartani. Ha a felnőttek azt támogatják, hogy a gyerek minden kívánsága azonnal, erőfeszítés nélkül teljesüljön, ez a „program" felül fogja írni a kezdeményezőkészséget, a funkcióöröm jutalmazó erejét.

A gond csak az, hogy amikor a felnőttek már kezdik úgy érezni, ideje véget vetni a gondtalan gyerekkornak, a folyamatot nem egyszerű visszafordítani. Ha a gyerek már 5 éves, jó lenne, ha tudna kulturáltan enni, vagy egyáltalán úgy viselkedni, hogy megkockáztatható legyen vele egy éttermi ebéd. Ha 7 éves, jó lenne, ha önállóan öltözne, és összepakolna a szobájában. És ha megtenné, amit a tanító néni kér tőle... Ilyenkor azonban már semmi nem ugyanaz, mint a csecsemőkorban. Az érzelmek sokrétűbbek, bonyolultabbak; a korábban szinte automatikusan működő empátiát összezavarja a kogníció. A felnőttek pedig gyakran nem rendelkeznek a szükséges önbizalommal és következetességgel; félnek a konfliktustól – kimondva-kimondatlanul attól, hogy elveszítik a gyermek szeretetét. Így nem képesek egyértelmű üzeneteket közvetíteni a számára. Minél később kezdjük el, annál nehezebb elérni a változást; annál több kitartásra, következetességre, találékonyságra és odaadásra van szükség. Vagyis: mi, felnőttek tanítjuk restségre, kényelmességre gyermekeinket.

Valójában azonban valami sokkal rosszabbat teszünk. A gyerek nem egyszerűen csak lusta lesz, hanem képtelenné válik az erőfeszítésre, az akadályok leküzdésére, mind lelki, mind fizikai értelemben. Ha megmutatjuk neki, mit kellene tennie, gyakran azt mondja, nem éri meg a fáradtságot. Nem tud várni, lehetetlennek érzi, hogy hosszú ideig munkálkodjon valami távoli cél érdekében. (Márpedig a több évi tunyaság általában lemaradást eredményez.) Ami nem hoz azonnali eredményt, azzal nem is akar foglalkozni.

Az ilyen gyermeket megfosztottuk egy nagyon fontos dologtól: a teljesítmény méltóságától. Aprócska korunktól meghatározza énképünket, amire képesek vagyunk, amit megteszünk, amivel próbálkozunk, ami felé törekszünk. Ez által tudunk képet formálni tehetségünkről, lehetőségeinkről. Önbizalmunk alapja az a büszkeség, amit akkor élünk át, ha nehézségeinket leküzdve elérünk valamit. Csak az elért teljesítmények alapján vagyunk képesek célokat meghatározni az életünkben, legyenek azok aprócskák vagy egészen nagyok. Egészen egyszerűen fogalmazva: az erőfeszítésről leszoktatott gyermek számára

távolabbra kerül az értelmes (értsd: önmaguk számára értelemmel bíró) élet lehetősége. A tunyaság boldogtalanságára ítéljük őket.

Mit tehetünk?

Természetesen könnyű azt mondani, hogy a felnőttek ezentúl támogassák a gyerekek próbálkozásait, nyugodt bíztatással segítsék át őket a frusztráltság nehéz szakaszain, és legyenek következetesebbek abban, milyen viselkedést támogatnak. De ki támogatja felnőtteket, hogy holnaptól higgyenek a kezdeményezésben és az erőfeszítésben?

Csíkszentmihályi Mihály (Csíkszentmihályi 2009, 2010, 2011) volt az, aki újra megtalálta a gyermekkor elveszett arany kulcsát, a funkcióöröm felnőtt megfelelőjét. Flow-nak, áramlat-élménynek nevezte el azt a lelkiállapotot, amikor teljesen elmerülve egy számunkra érdekes tevékenységben, képességeink határán egyensúlyozva, de mégis uralva a helyzetet különleges tudatállapotba kerülünk: az idő és az egó fogságából kiszabadulva valamiféle teljességet, a boldogság egy különleges fajtáját éljük át. Csíkszentmihályi ezt a boldogságot kutatja; újabb és újabb könyveiben arra tanítja olvasóit, hogyan keressék, hogyan valósítsák meg az áramlat-élményt akár a leghétköznapibb tevékenységeikben. Szerinte az erre való képesség egyáltalán nem a külső körülményektől, az „objektív lehetőségektől" függ – ez ember-voltunk lényege: a lehetőséget mindannyian magunkban hordozzuk.

Az áramlat-élmény boldogsága nem mérhető a fogyasztás élvezeteihez. Aki erre ráérzett, aki ezt megtanulta, az képes segíteni gyermekeinek abban, hogy a funkcióöröm ösztönössége ne fulladjon meg, hanem az áramlat-élmény tudatos keresésévé, az élet maga pedig a fejlődésre való törekvéssé, ezáltal valóban folytonos fejlődéssé váljon.

Hivatkozott irodalom

Antalóczy, T., Füstös, L., Szabó, A. (2007): *Európai Társadalmi Felmérés* (EUTE). Európai társadalmak összehasonlító vizsgálata – értékek, magatartásformák változása Európában. 2. és 3. felvételi hullám. 2005-2006. Munkabeszámoló. OTKA, http://real.mtak.hu/1933/

Csíkszentmihályi M. (2009): *Az öröm művészete*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2010): *Flow – Az áramlat.* Akadémiai, Budapest

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2011): *A fejlődés útjai*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

DAMASIO, A. R. (1996): *Descartes tévedése.* Aduprint, Budapest

FÜSTÖS LÁSZLÓ. , P. TÁLL ÉVA, SZABADOS TÍMEA. (eds., 2004): *Társadalmi ábratár 2002. A magyar társadalom demográfiai összetétele, etnikai, kulturális, politikai tagoltsága, értékorientációi.* MTA Politikatudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet

GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., KUHL, P. K. (2005): *Bölcsek a bölcsőben – Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest

HANKISS ELEMÉR, MANCHIN RÓBERT, FÜSTÖS LÁSZLÓ, SZAKOLCZAY ÁRPÁD (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között.* MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest

TOMASELLO, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest

FENYŐ IMRE: ISMERETELMÉLETI KÉRDÉSEK ÚJ TÍPUSÚ RELEVANCIÁJA – PEDAGÓGIAI KONTEXTUSBAN

Ha hatásvadász eszközökkel szeretnék élni írásom bevezető soraiban, azt mondhatnám: a huszadik század második felének filozófiai válságát talán az ismeretelmélet szenvedte meg legmélyebben. A filozófiai diszciplínák mind küzdöttek a kulturális és társadalmi posztmodernitás kihívásaival. Az esztétikát a parttalannak tűnő relativizmus és a viszonyítási pontok fellazulása-eltűnése, az etikát az értékpluralizmus, a politikai filozófiát a kétpólusú világrend romjai temették maguk alá. És az ismeretelmélet ekkorra – úgy tűnt – túl volt mindenen: a rigorózus komolyságon, a játékos tagadáson, saját játékterének korlátozásán, kacérkodott a logikává válással, majd a nyelv analízisében látszott feloldódni, végképp elveszítve közvetlen kapcsolatát a "normális" (értsd: nem hivatásszerűen filozófus) emberek világával. Kérdései mind elvontabbá, módszerei átláthatatlanabbá, tétjei súlytalanná válni látszottak a külső szemlélő számára. *Mit mond az ismeretelmélet az igazi problémákról?* – hangzott a nem is mindig megalapozatlan szemrehányás.

Ez a szendergés ért véget mára, köszönhetően olyan problémáknak, melyek az ezredforduló embere számára mindennapiak és közvetlenek, melyeket érez és tapasztal, de amelyek az ember mindennapi működésében végig nem gondolva keltik hatásaikat. Az ismeretelméleti kérdések az utca emberének fantáziáját mozgatják, zsebére mennek, húsába vágnak. Még ha nem is mindig tudják, hogy ami nem hagyja őket nyugodni, az az új életre kelő ismeretelmélet.

A következőkben egy értelmezési kontextust szeretnénk ajánlani, melyben ezek a problémák (az olyanok, mint az új értelmet nyerő a realitás kérdése: *valóság-e a virtuális valóság?* vagy az igazságérték értelme: *mi az igazság? amiről sok találatot ad a Google? amit emberek elfogadnak, és eszerint hozzák meg döntéseiket?* vagy lét és nemlét kérdése: *ami nem látható, nem található, az nincs? nem az a kérdés, vagy-e, hanem hogy hol vagy? van ott térerő? be vagy kapcsolva?* illetve az identitás kérdése: *ki vagy? amit megmutatsz magadból?*

E kérdésekkel kapcsolatosan nem annyira elemzéssé mint szisztematikus kérdésfeltevéssé kívánom formálni írásomat, hiszen maga az ismeretelmélet is csak mostanában ébredezik szendergéséből, és kezd ráébredni arra, micsoda lehetőséget és milyen impulzusokat hozott számára az ezredforduló.

Nem titkolva ennek az értelmezési keretnek a propagálásával egy régi vitához kívánunk hozzászólni, nem annyira azért, hogy új érvekkel előmozdítsuk azt, sokkal inkább azért, hogy kimutassuk: az érvek különböző típusai bármennyire távol álljanak is egymástól, bizonyos értelemben nagyon közeliek egymáshoz. Konkrétabban amellett kívánunk érvelni, hogy az ismeretelmélet érvei nagyon könnyen válhatnak a politikai olvasat számára értelmessé, még ha el is ismerjük azt, hogy ez a viszony korántsem szimmetrikus: a politikai érvek csak erős megszorításokkal és csak nagyon konkrét előfeltevések elfogadása árán lehetnek episztemológiaivá.

Minden filozófiai szövegek egyik legszebbike, Friedrich Nietzsche *A nem morálisan fölfogott igazságról és hazugságról* című írása ezekkel a sorokkal indul:

> *„A számtalan villódzó naprendszerben szétporciózott Világmindenség egyik félreeső szegletében volt egyszer egy égitest, amelyen bizonyos okos állatok kitalálták a megismerést. Ez volt a legelbizakodottabb és leghazugabb pillanata a 'világtörténelemnek': de éppenséggel nem volt több egy pillanatnál. A természet néhány lélegzetvétele után megdermedt a bolygó , s az okos állatok egytől egyig elpusztultak. – Így szólhatna valamely mese, de kitalálója még ezzel a fabulával sem illusztrálhatná kellőképpen, milyen céltalannak és nem szükségszerűnek mutatkozik a természet egészén belül az emberi intellektus. Örökkévalóságokon át nem létezett, és semmi sem fog történni, ha ismét szertefoszlik. Ezen intellektusnak ugyanis semmiféle olyan missziója nincs, amely az emberéleten túlmutatna. Teljességgel emberi, s egyedül nemzője és birtokosa tekint rá olyan pátosszal, mintha ő lenne a világ tengelye, amely körül forog." (Nietzsche 1992, 3)*

Nietzsche, minden értékek nagy átértékelője, szenzációs tömörséggel mutatja itt be módszerét. Nem azon dolgozik, hogy a semmiből teremtsen új és még soha nem látott világot. Tökéletesen érti, hogy ennél megrendítőbb hatást érhet el azzal, ha abszurd fénybe állítva rendíti meg a világ megrendíthetetlenségét. A megismerő emberről beszélve nem tesz mást, mint sorra veszi annak legalapvetőbb keresztény és pogány attribútumait, és kérdésessé teszi azokat. Gondolatkísérlete arra irányul, mikképpen volna elképzelhető egy olyan világ (és mindenekelőtt mit jelentene az ismeret és az igazság státusza egy olyan világban), melyben az ember többé nem a teremtés koronája, nem ura és középpontja az univerzumnak, s amelyben az ember nem minden dolgok mértéke többé.

Ezzel az alapfeltevéssel Nietzsche máris kérdéseinek birtokában van: ha az ember nem kitüntetett létezője, nem centruma vagy mértéke a világnak, vajon hogyan értelmezhető önhittsége? Miből eredhet túlzottan jó véleménye magáról a megismerésről? Egyáltalán az emberi intellektusról? Hiszen ha az ember nem mérték, akkor nem más, mint a világ versengő teremtményeinek egyike. S ebben a versengésben nem önértékek határozzák meg az attribútumokat, hanem használati értékek – az intellektus is csak mint a túlélés eszköze lesz értékes, nem mint a megismerőképesség *önmagában.* Az intellektus ebben az értelemben a rejtőzködés eszköze, amennyiben észre kell vennünk, az ember számára használható fegyverek (például szarvak, mondja Nietzsche) híján csak ez a stratégia marad a túlélésért folytatott harcban. Ha ez igaz, megérthetjük az intellektus eredetét és működését, de vajon megérthetjük-e így az igazságra való törekvés ösztönét?

Nietzsche magyarázatában a klasszikus angolszász liberalizmus alapvető mítoszához, a társadalmi szerződés elmélethez fordul. Mint mondja a természeti állapotban tapasztalt *mindenki által mindenki más ellen viselt harc*át lezáró békekötés nem csak a társadalmi szerződés és ezzel a politikai berendezkedés alapjait veti meg, de az igazságösztön kialakulásának is első lépése. Ezzel az aktussal a szerződő felek leszögezik és elfogadják, hogy mi az igazság, s hogy képesek legyenek megkülönböztetni a későbbi hazugságoktól, rögzítik a dolgok általánosan és kötelező érvénnyel elfogadott jelöléseit (nevek), és viszonyait. A törvényhozók ezzel nem csak a társadalom, de az igazság törvényeit is kijelölik. Kijelölik, méghozzá azért, mert a társadalmi igazságossághoz hasonlóan az ismeretelméleti igazság is jellemezhető egy fontos gyakorlati sajátossággal: megléte vagy meglétének hiánya az emberek számára kellemes vagy kellemetlen gyakorlati következményekkel jár. Nem kevesebbet állít ezzel Nietzsche, mint hogy az igazság puszta konvenció. Metafizikai vonatkozásoktól mentes, pusztán az emberektől függő dolog, mely semmiképpen sincs benne a dolgokban. Ezzel azonban Nietzsche azt is kénytelen megállapítani, hogy a nyelv kérdése is átértékelésre szorul, hiszen nem tartható az az elképzelés, mely szerint lényegi megfelelés volna a jelölések és a dolgok között – és ezzel kérdésessé válik az a feltételezés is, hogy a nyelv adekvát kifejezése lehet a realitásnak.

De akkor milyen értelemben – ha egyáltalán – birtokolhatják az emberek az igazságot? Nietzsche szerint az egyik lehetőség az, hogy az emberek megelégszenek a tautológiával, a másik, hogy illúziókat váltanak be igazságokra. Az első lehetőség nem vonzó, hiszen túlságosan hamar bezáruló körbe vezetné az emberi gondolkodást, melyből kitörni lehetetlen, a második lehetőség sem problémáktól mentes azonban. Ennek megértéséhez mélyebbre kell ásnunk és

megértenünk az emberi megértés működését (ugye érezzük az ebben rejlő finom iróniát?). Nietzsche szerint a szó az idegi ingerek hanggá való leképeződése, s mint ilyen nem több mint egy metaforaalkotási folyamat eredménye. De már az idegi ingerből valami rajtunk kívülire következtetni olyan használata az okság elvének, mely teljesen alaptalan. Ezek alapján aztán megállapítja, hogy a nyelv csak a dolgok *emberekkel való relációit* jelöli, ezen túllépni képtelen. Mindkét esetben (a metaforák megalkotásakor és a testiből rajtunk kívülire következtetve) az ember határokat lép át, s ez a határátlépés az, amit nem vesz figyelembe akkor, amikor kiterjeszti a megismerőképesség határait, s nem érti meg, hogy amivel az intellektus dolgozik az *magából* és nem pedig a *dolgok lényegéből* származik. Az ilyen összefüggés csupán esztétikai marad, nem is lehet más.

Az igazság ebben a tükörben nem látszik másnak, mint antropomorfizmusok által meghatározott metaforák hálózatának, mely a használatban az emberrel szemben állva szilárdnak, mint Nietzsche mondja: kanonikusnak, kötelezőnek tűnik. Az így kialakuló igazságok rendszerbe szerveződnek, hierarchia és egymást értelmező hálózatok teszik értelmessé halmazukat. Ez a rend mint a törvények és elvek világa áll szemben a tapasztalatok világával, minden esetben már mint az igazság vonatkoztatási pontja, hiszen amannál szilárdabb, tartósabb, általánosabb, hozzáférhetőbb – emberibb. Ennyiben az igazság közösségi és morális: igaznak lenni annyit tesz mint ismerni és követni a konvenciót. Ha ezek után elfogadjuk Nietzsche állítását, és a nyelvben nem mást látunk mint önkényes kockajátékot, el kell ismernünk: az igazság annyit tesz, mint az önmagukban esetleges kockák előírt használatát. Kiváló időtöltés, igazán emberi tevékenység az igazság ilyen keresése, de ez a megismerés biztosan nem törhet az igazságra. Mint Nietzsche mondja:

> *„Ha valaki elrejt valamit egy bokor mögé, majd ugyanott keresi és meg is találja, úgy az ilyen keresésben és megtalálásban vajmi kevés magasztalnivaló van: márpedig ugyanígy áll a helyzet az »igazságnak« az értelem tartományában való keresésével és megtalálásával." (Nietzsche 1992, 9)*

Végső soron az igazság meghatározásának ez a stratégiája is ugyanoda jut, mint az előző: visszahull a tautológiába. Van-e kitörés?

Nietzsche elemzése végső soron mégis biztató. Az alapvető ösztön ugyanis szerinte az emberben csak látszólag az igazságra való törekvés. Ez mint láttuk csak másodlagos tevékenység, csak kockákkal való játék, ahol a kockák már az ember által létrehozott létezők. Vagyis valójában az igazán alapvetően

emberi a metaforaalkotás. És ennek csak egyik stratégiája a fent leírt tudományos igazságkereséssé váló kockajáték, ahol a végcél az építmény megingathatatlan szilárdsága. A másik az *intuíció*, mely nem természeti törvényeket, hanem kultúrát teremt, az intuitív felszabadult intellektus képes romba dönteni és ironikusan ismét összerakni bármilyen építményt, valójában semmiben sem különböző igazságértékkel. Az intuitív ember derűt, örömet, megváltást nyer – mondja Nietzsche. Persze szenvedése is hevesebb.

De Nietzsche mintha adós maradna az alapvető kérdése megválaszolásával. Komoly lépéseket tesz az ember igazságra való törekvésének megértésére, de nem magyarázza meg, mi az oka ennek az ösztönnek. Mint láttuk, morális megfontolásokhoz jut, tulajdonképpen a gyakorlati ész (morál és politika) kérdéseként tünteti fel az igazságot, amikor genezisét társadalmi szerződésként mutatja be. Ha a politika nyelvén akarnánk megfogalmazni végkövetkeztetését azt mondhatnánk, két értékrend meglétét, tulajdonképpen két világnézetet, pontosabban két eltérő ideológiát talál az emberi megismerés vizsgálatából kiindulva. Az ideológiák versengése természetes velejárója az emberi környezetnek, bár maguk az ideológiák nem erősítik a verseny fenntarthatóságának elvét. Épp ellenkezőleg: az ideológiák természete az, hogy logikájukat ki kívánják terjeszteni, kiszorítva az eltérő, ezért őket gyengítő magyarázatokat (ehhez lásd: Feyerabend 1994). A görög világ nagy politikai találmánya éppen ezen a felismerésen alapul: a demokrácia az az eszköz, mely korlátozza az ideológiák hegemonisztikus törekvéseit, helyesebben oly módon védi az ideológiák közötti versengés feltételeit, hogy amennyire csak lehetséges szavatolja ennek fennmaradását, vagyis az ideológiák közötti választás szabadságának megmaradását az egyén (minden egyén) számára.

És a politikai demokrácia számos önvédelmi eszköze között van egy különösen hatásos, mégpedig az oktatás. Az ideológiák relativitásának bemutatása, az ideológiák távolságtartó megismerése *technika*, s mint ilyen megtanulható. Fontossága kétségbevonhatatlan, ha elismerjük: az ideológiák fenntartható versenypályájaként felfogott demokrácia működésének és fennmaradásának legfőbb kulcsa a polgárok ellátása ilyen technikákkal.

Ha kudarcot vall ezen a téren az iskola és a politikai demokrácia, ha az ember kritikátlanul és kontrollálatlanul ideológiák hatása alá kerül, az ember egydimenzióssá válik (a fogalom Herbert Marcuse-tól eredeztethető értelmében) morális és politikai értelemben is, és végső soron a politikai szféra is torzul, akár totalitáriussá válhat.

Az egydimenziós létezés elkerüléséhez az ideológiákat kritikai attitűddel kell kezelni: distinkciót tartva közelíteni. A filozófiai hagyomány nem tanácstalan: régi fegyverét, az iróniát ajánlja erre a célra, mely a kierkegaard-i értelemben maga a végtelen negativitás, hiszen benne negatív módon válik szabaddá a szubjektum: kérdései mögött nem sejlenek fel már előzetesen birtokában levő válaszok. A kérdések pedig életbevágóan fontosak az emberek számára, különösen ha észrevesszük, hogy a felvilágosodás folyamata nem zárult le, újra meg újra feléled az emberek új meg új generációinak életében, az öröklött hit (szokásrendszer, tudás, kultúra, ideológia) megkérdőjelezéseként. El kell ismernünk, hogy bizonyos szituációkban ennek a tevékenységnek lehet fegyvere egy ideológia is, ahogy a XVII-XVIII. század felvilágosodásában a tudomány betöltötte ezt a szerepet. Ám ez kétélű fegyver, hiszen a felszabadító ideológia hamarosan bizonyulhat új hódítónak, ahogyan ez a tudomány esetében történt, vagy ahogyan később az emancipatorikus jelszavakkal induló marxizmus esetében tapasztalhattuk.

A tudomány esete azért különösen érdekes számunkra, mert hegemóniára való törekvése, megcsontosodása az emberi megismerés világában egy valóban eszköz-jellegű létből indult ki. Támaszul szolgált a klasszikus felvilágosodás embere számára, hogy a megkérdőjelezhetetlent ennek nevében tegye kérdésessé és relativizálja a megingathatatlannak tűnő világrendet sugalló ideológiát, hogy kiűzze *a mitológiát* az ember világából és a *rácio*val helyettesítse azt. Azután váratlanul a tudomány maga vált uralkodó ideológiává, az iskolák világát legalábbis teljesen uraló ideológiává. A tantárgyak, a tankönyvek, a tanárok és a tanórák lenyűgöző arroganciával képviselik a tudomány tényeit és módszereit, tudomást sem véve magának a tudománynak mivoltáról, például arról a megrendítő önértelmezésről, melyet Thomas Kuhn ajánl (Kuhn 2002), s amely az egységes tudomány képét is csak mítoszként képes már láttatni, és a nagy és végső igazságok helyett a tudományosságban megszakítottságokat, versengést, paradigmákat és (tudomány-)szociológiailag meghatározott értelmezési kereteket képes csak találni.

Miért van ez így? Mert az ideológia mindig csak *más* ideológiákkal szemben kritikus. A meta-kritikát nem tűri. Így van ezzel a tudomány is, önértelmezésében nem jelentenek problémát a relativizálásra irányuló javaslatok, ne csodálkozzunk hát, ha fő képviselője, az iskola is érintetlen marad a kritikai szellemtől. A sort a tanárképzés sem töri meg, szisztematikusan és állhatatosan készít fel a tudomány képviseletére. De megéri-e ez az erőfeszítés? Beváltja-e ígéretét a tudomány? Megtalálja-e a végső igazságot, a világ jobb és helyesebb megértését

vagy leírását, amelynek ígéretével esztelenséggé teszi azok életvitelét, akik alternatív út választása mellett köteleznék el magukat?

A tudomány válasza töretlenül optimista. Módszereinek tökéletesítésével, tényei körének bővítésével az igazság elérését lehetségesnek, sőt szükségszerűnek tartja. A baj csak az, hogy a külső szemlélő számára ez az optimizmus a nietzschei tudomány optimizmusa lehet csupán. A tudomány azt a játékot játssza, melyet eszközei lehetővé tesznek. Azt az igazságot keresi – és találja meg –, melyet maga rejtett a bokor alá. Ebben az értelemben minden ideológia megtalálta és megtalálja a maga igazságát, valahogy úgy mint a millerita adventizmus, mely többször is megjövendölte a világ végét (illetve Krisztus második eljövetelét), és a tények melyek nem igazolták a várakozásokat, mit sem vontak le a követők hitéből, és nem csökkentették a tanítások igazságát.

Ha ennyire nem vált be, vajon miért ragaszkodunk mégis ahhoz, hogy az igazságot tegyük életünk központi eszméjévé? A tudomány támogatása kétségtelen és töretlen, de az ismeretelmélet képtelen erős érveket szolgáltatni mellette, sokkal inkább látjuk azt, hogy az ismeretelmélet erőfeszítéseinek köszönhetően az igazság értelme bizonytalanná vált. Miért ne választhatnánk életünknek más eszmét középpontjául? A filozófusok készen állnak javaslataikkal. Nietzsche az *esztétikumban*, Feyerabend a *szabadságban* látja megragadhatónak azt ismeretelmélet és a politikum szféráját egyaránt megalapozó gondolatot. Nem elképzelhetetlen egy ilyen de-centralizációs folyamat, melyet Feyerabend *új szekularizáció*nak is nevez, ahol a vallás nyomán a tudományt is el lehetne határolni az államtól – és horribile dictu: az iskolától is.

Ahol ez az elképzelés kap (kaphat) némi realitást, az épp a tanárképzés területe. A diszciplináris tudományosságot ellensúlyozó vállaltan bölcsészetként felfogott pedagógiai stúdium lehet(ne) az eszköze annak az *ironikus* tanári attitűd kialakításának, mely oly kedves az anarchista ismeretelmélet mellett elkötelezett filozófusoknak.

> *„A nevelés célja majdnem mindenki számára az, hogy a fiatalokat megismertesse az élettel, tehát a társadalommal, amelyben születtek, és a fizikai univerzummal, amely e társadalmat körülveszi. A nevelés módszere pedig az, hogy megtanítanak néhány alapvető mítoszt. E mítoszoknak számos változata van; a fejlettebb változatok tanításához beavatási szertartások is igénybe vehetők: így szilárdabban rögződnek az elmében. A mítoszok ismeretében a felnőtt szinte mindent megtud magyarázni (vagy legalábbis tudja, hol lehet részletesebb információhoz jutni): a felnőtt ura a természetnek és ura a társa-*

dalomnak. Mindkettőt ismeri és tudja a módját, hogyan lépjen kölcsönhatásba velük. De nem ura annak a mítosznak, amely megismerését irányítja" (Feyerabend 1994, 201)

A kierkegaard-i irónia erre tesz képessé, a kritika ha nem is urává, de felismerőjévé változtat a mítoszoknak. És az ezt felismerő tanár nagy lépést tett arrafelé, hogy diákja majdan saját élete centrumába a szabadságot, az esztétikumot, vagy akár saját döntése nyomán az igazságot állítsa. Az irónia képes arra, hogy megóvja az intellektust, hogy elevenen tartsa a képzelőerőt, hogy folyamatosan kihívások elé állítson. Az irónia fontosabbnak tartja a kérdések megfogalmazását, mint valamely részfeladatok szofisztikált megoldását. Az irónia képes alternatívákat felkínálni, és képessé tesz vetélkedő érveket egyidejűleg felmutatni, s nem zárkózik el az egyes nézetek szakértő képviselővel való szembesüléstől sem. Az ironikus nevelés kérdése ebben a formában fogalmazható meg: miért ne lehetnénk úgy tudósokká, hogy nem hiszünk a tudomány ideológiájában? Az ismeretelmélet Nietzsche utáni válasza erre nem elfogadhatatlan – ha a vonatkoztatási rendszerek elvesztették metafizikai megalapozásukat, valójában *csak így* lehetünk tudósok, vagy bármilyen más professzió képviselői. És csak így válunk alkalmassá rá, hogy megőrizzük saját és közös szabadságunkat.
Ami ezek szerint végső soron nem is politikai, hanem ismeretelméleti probléma.

Hivatkozott irodalom

TILLMANN, J. A. (ed., 1994): *A későújkor józansága I.* Göncöl Kiadó, Budapest

FEYERABEND, P. (1994): Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben? In Tillmann J. A. (ed.): *A későújkor józansága I.* Göncöl Kiadó, Budapest. 190-205.

KIERKEGAARD, S. (1982) : Az irónia fogalmáról, állandó tekintettel Szókratészra. In: *Sören Kierkegaard írásaiból.* Gondolat Kiadó, Budapest

KUHN, T. (2002*): A tudományos forradalmak szerkezete.* Osiris, Budapest
Marcuse, Herbert (1990): *Az egydimenziós ember.* Kossuth, Budapest

NIETZSCHE, F. (1992): A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról. (Ford.: Tatár Sándor) *Athenaeum* 3. 3–15.

PETŐ ILDIKÓ: MI MICSODA AZ INKLÚZIÓS DOKUMENTUMOKBAN?

Nemzetközi szinten nincs (sincs) egység a használt fogalmakban, még napjainkban is változik a tartalma. Az első, talán zavart is keltő fogalom, maga a „fogyatékosság". Az ENSZ közgyűlése által 1993. december 20-án elfogadott (48/96 számú) határozat egy tág keretet ad a „fogyatékosság" értelmezésére: „A világ tetszőleges országának bármely népességcsoportjában előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság" (idézi: *OKM Tájékoztató 2009, Chikán 2001*). Ennek alapján manapság többféle kifejezés is kialakult: sérült, sérültséggel élő, akadályozott, akadályozottsággal élő, fogyatékos, fogyatékossággal/fogyatékosságokkal élő. Ezek közül a magyar, elsősorban a szakmai nyelvhasználatban, de a köznyelvben is utóbbi kezd elterjedni (elsősorban a jog támogatása miatt), mivel úgy vélik, hogy a „fogyatékkal élő" kevésbé bántó és diszkriminatív.

A fogyatékkal élő tanköteles korú, illetve a tanköteles koron túl is tanulmányokat folytató gyermekek és fiatalok elnevezése is eltér. A közoktatási törvény a „fogyatékos" helyett a „sajátos nevelési igény" és „sajátos nevelési igényű" kifejezést használja – többszöri módosítás után – Kt. 121.§(1) bekezdés 29. pontja és (9) bekezdése –, míg a felsőoktatási törvény a hatályuk alá tartozó érintett hallgatók esetében a „fogyatékossággal élő hallgató" kifejezést vezette be (*2005. évi CXXIX.törvény 147.§*).

A ma már nemzetközi és hazai szinten egyaránt jelen lévő, a mindenkit elfogadó társadalomra való törekvést törvények, rendeletek, egyezmények és nyilatkozatok biztosítják és szabályozzák. Gyakran hivatkoznak ezekre a publikációk, azonban nem ismerjük tényleges tartalmukat, fogalomhasználatukat.

Jelen írás az inkluzív társadalom kialakítása, s az ezzel szorosan kapcsolatban lévő együttnevelés nemzetközi és hazai dokumentumait veszi sorra és mutatja be.

Nemzetközi dokumentumok az integrációról

Egyezmény a gyermekek jogairól, New York, 1989

Az 1989-es ENSZ Egyezmény támogatja a gyermek érdekeit szem előtt tartó szülői törekvéseket. Ezt a deklarátumot 1991-ben hazánk is aláírta, ezzel kötelezővé váltak számára a benne foglaltak, azaz az aláírásával hazánk is vállalta,

hogy a dokumentumban rögzített jogokat a joghatósága alá tartozó valamennyi gyermek számára biztosítja, fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai vagy más véleményre, nemzeti, nemzetiségi, vagy társadalmi származásra, vagyoni helyzetre, cselekvőképtelenségre, születési, vagy egyéb helyzetre való tekintet nélkül (*1991. évi LXIV. tv. 2. cikk, 1.*). A szellemi (értelmi) vagy testi fogyatékkal élő gyermeknek joga van az emberi méltóságát tiszteletben tartó, önfenntartását előmozdító, a közösségi életben való tevékeny részvételét lehetővé tevő, teljes és tisztes élethez (*1991. évi LXIV. tv. 23. cikk, 1.*). A fogyatékos gyermeknek joga van a különleges gondozáshoz, és ahhoz, hogy szükség esetén, az állapotához, valamint a szülei, vagy gondviselői helyzetéhez alkalmazkodó (lehetőleg ingyenes) segítséget biztosítsanak számára, joguk van az oktatáshoz. Az oktatást-nevelést úgy kell kialakítani, hogy a sajátos nevelési szükségletű gyermek valóban részt vehessen az oktatásban, a képzésben, az egészségügyi ellátásban, a gyógyító-nevelésben, a munkára való felkészítésben és a szabadidős tevékenységekben. Ezeket olyan módon kell megszervezni, hogy biztosítsák személyisége és képességei minél teljesebb kibontakozását (*1991. évi LXIV. tv. 23. cikk, 2-3. 28. cikk, 1.*).

Jomtieni Konferencia speciális továbbképző programja[1] (1990)

Az integrált nevelés világszintű megvalósításával foglalkozott az 1990-ben megrendezett UNESCO konferencia. A tanácskozás nyomán hamarosan elkészült egy speciális továbbképző program (1990), melyet több mint negyven nyelvre, többek között magyarra is lefordítottak[2] (*Csányi 2000*[3]).

Az Európa Tanács és az oktatási miniszterek állásfoglalása a fogyatékossággal élő gyermekeknek és fiataloknak az oktatás szokásos rendszereibe történő integrálásról[4] *(1990)*
Az Európa Tanács állásfoglalásának célja, a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok teljes integrációjának elérése. Ennek érdekében szükségesnek tartja olyan rehabilitációs kutatások és információs kampányok lebonyolítását, amelyek elősegítik a többségi társadalom szemléletváltását a fogyatékossággal élő személyek társadalmi integrációja terén.[5]

---

[1] World Conference on EFA, Jomtien, 1990: Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s

[2] Az oktatócsomagot Mel Ainscow és munkatársai állították össze, amely a BGGYTF kiadásában jelent meg 1993-ban, Speciális szükségletek az osztályban címmel (szerk.: Csányi Yvonne)

[3] http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf

[4] Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education, 1990. MÁJUS 31; 90/C 162/02

5(http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):EN:HTML)

A fogyatékossággal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai[6] *(1993)*

Az ENSZ Közgyűlése által elfogadott dokumentum összefoglalóan, az élet minden területére kiterjedően fogalmazza meg a sérült emberek normális életvitelének feltételeit. Egyik alpontja kimondja, hogy „az államok biztosítsák integrált formában az egyenlő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékkal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek részére." (http://www.barczi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/STDRULES-magyar.pdf). Leszögezi, hogy a speciális iskolarendszer csak abban az esetben jöhet szóba a sajátos nevelési szükségletű gyermekek ellátása szempontjából, ha a többségi iskolarendszer nem tudja kielégíteni a sérülésből fakadó speciális igényeket. Azonban ennek is azt kell megcéloznia, hogy felkészítse a tanulókat az integrált formában történő nevelésre. A kitűzött célok megvalósulását évente nyomon követik az országjelentések és a civil szervezetek jelentései alapján (*Csányi 2000, Kálmán – Könczei 2002*).

A Salamancai Konferencia Cselekvési Programja[7] *(1994)*

Az 1993-as ENSZ állásfoglalás volt a kiindulópontja az UNESCO által, Salamancában megrendezett világkonferenciának, amelynek fő tárgya az integrált nevelés továbbfejlesztett formája, az inkluzív iskolai oktatás volt. A konferencia eredményeként megfogalmazott Cselekvési Program felszólítással fordult a világ valamennyi országához, hogy teremtsék meg az inkluzív oktatás törvényi hátterét, biztosítva ezzel, hogy a sajátos igényű gyermekek a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskolát látogathassák kivéve, ha érdekeik mást kívánnak meg. A Program az integrációhoz kapcsolódó számos kérdésre kitér (például tantervek, iskolaszervezés, kutatás, szülők szerepe, média, nemzetközi pedagógiai programok)[8].

Magyarországi dokumentumok az integrációról és a közoktatást érintő elemi

Magyarországon az elmúlt évtizedben számos törvényt és rendeletet hoztak a sajátos nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok többségi óvodába, iskolába történő befogadása érdekében. Az alábbiakban az egyes jogi szabályozók integrált nevelésre vonatkozó, legfontosabb pontjait emelem ki.

6 The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities were adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 December 1993 (Resolution 48/96).
7 (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994
8 http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf

1998. XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

A hazai jogszabályok között elsőként az 1990-es évek végén jelent meg a fogyatékos személyek jogaival és esélyegyenlőségük biztosításával kapcsolatos törvény, − 1998. XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról − (bár ezt megelőzte az új közoktatási törvény). A törvény alapvető célja a fogyatékos személyek jogainak, a jogok érvényesítési eszközeinek, továbbá a fogyatékos személyek számára nyújtandó komplex rehabilitáció meghatározása és szabályozása, és mindezek eredményeként a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, önálló életvitelének és a társadalmi életben való aktív részvételének biztosítása. Öt nagy területet kíván megcélozni, melyben az oktatásra vonatkozóan csak az alap- és a középszintű rendszerekben való részvételt deklarálták, a felsőoktatási területet a törvény nem szabályozza.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (többször módosítva)

A törvény kötelezettségként írja elő, és ezzel támogatja az integrált nevelés-oktatás lehetőségének biztosítását a sajátos nevelési igényű gyermekek számára úgy, hogy az integrációt biztosító intézmények mellett, a speciális intézményrendszer is fennmarad, és így a közoktatási törvényben alternatívaként szerepel az integráció mint szervezési forma [*1993. évi LXXIX. tv. 30. § (3)*]. A szülők a fenntartó vezetőjének (helyi önkormányzat esetén a polgármester, fenntartó testület esetén a testület vezetője, illetve a közgyűlés elnöke) segítségét kérhetik ahhoz, hogy a fogyatékkal élő gyermekük integrált óvodai, illetve iskolai neveléséhez a szükséges feltételeket megteremtse, s az önkormányzatok kötelesek gondoskodni a többi gyermekkel együtt oktatható sajátos nevelési igényű gyerekek ellátásáról [*1993. évi LXXIX. tv. 13. § (4) 86. § (2)*].

A fogyatékos gyermeknek joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy a fogyatékosságát megállapították. Ezért a sajátos nevelési igényű tanulót fogadó nevelési-oktatási intézménynek rendelkeznie kell az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs ellátáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel. A fogadó intézmény alapító okiratában, helyi nevelési programjában, illetve tantervében szerepelnie kell annak, hogy sajátos nevelési szükségletű gyermeket kíván integrálni továbbá, hogy milyen típusú speciális igényről lehet szó, és milyen lépéseket tesz a feltételek biztosítása érdekében. Az óvodának nevelési programja, az iskolának helyi tanterve elkészítésekor figyelembe kell vennie az Oktatási Minisztérium által kiadott ún. Irányelveket.

A szakértői véleménnyel rendelkező sajátos nevelési igényű gyermek után a közoktatási (és felsőoktatási) intézmény a központi költségvetésből kiemelt normatív támogatásban részesül. Az intézmények ebből az összegből fedezik a sajátos nevelési szükségleteknek megfelelő teendőket. A támogatás másik formája, hogy az óvodai csoport-, illetve az iskolai osztálylétszám megállapításánál, a törvény kedvezően veszi figyelembe a fogyatékossággal élő gyermekek jelenlétét, ugyanis a fogyatékosság típusától függően egy integrált gyermek kettő, illetve három főnek tudható be.

Integrált óvodai, iskolai nevelés esetén, szakirányú végzettségű gyógypedagógust foglalkoztathat a fogadó intézmény, amely a gyermekek számától függően főállású vagy részmunkaidős (ún. utazó)gyógypedagógus, valamint logopédus alkalmazását jelenti. Továbbá van lehetőség pszichológus, konduktor, gyógytestnevelő bevonására is meghatározott, az integrált gyermekek létszámától függő óraszámban. Gyógypedagógiai asszisztens, gyermek- és ifjúsági felügyelő alkalmazható azokban az intézményekben, amelyekben a sajátos nevelési szükségletű gyerekek létszáma eléri a törvényben meghatározott értéket.

Megilletik a tanulót – amennyiben szüksége van rá – a speciális tantervek, tankönyvek, a speciális gyógyászati és technikai eszközök, valamint az ingyenes taneszközellátás és étkezési támogatás, illetve a tanórai foglalkozásokon túl az ún. egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozások. Ezeknek a heti időkerete fogyatékossági csoportonként változó, az adott évfolyamra megállapított heti tanítási óra meghatározott százaléka.

Az igazgató egyes tantárgyakból vagy tantárgyrészekből mentesítheti a speciális nevelési igényű tanulót az értékelés és a minősítés alól. A tizedik évfolyam végén letehető alapműveltségi vizsgán, illetve az érettségi vizsgán az érintett tárgyak helyett másikat választhat a sajátos nevelési szükségletű tanuló a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint. A különböző vizsgákon (például osztályozó, javító, felvételi, alapműveltségi, érettségi, szakmai) alkalmazkodni kell a fogyatékkal élő tanulók speciális szükségleteihez (például hosszabb felkészülési idő, írásbeli beszámoló helyett szóbeli lehetőség biztosítása, az iskolai tanulmányok során használt segédeszközök – például írógép, számítógép – használatának engedélyezése).

100/1999. (XII. 10.) és a 10/2006 (II. 16.) OGY határozat az Országos Fogyatékosügyi Programról

Az esélyegyenlőségi törvény által elrendelt 1999-es Országos Fogyatékosügyi Program olyan intézkedéseket határoz meg, amelyek

mindenképpen szükségesek a fogyatékkal élő személyek esélyegyenlőségének biztosításához [*1998. évi XXVI. tv. 26. § (1)*].

A Program támogatja az integrált oktatás és nevelés meghonosítását alap-, közép- és felsőfokon egyaránt, amelyhez szükséges, hogy a sajátos nevelési igényekre adekvát módon reagálni tudó közoktatási és felsőoktatási intézmények száma növekedjen. Az integrált oktatási formák elterjedése érdekében a tanárképzésben és továbbképzésben fel kell készíteni a pedagógusokat a fogyatékkal élő gyermekek magatartási és tanulási nehézségeinek kezelésére a többségi iskolai feltételek között. Továbbá biztosítani kell, hogy jártasságra tegyenek szert a sajátos nevelési szükségletű gyermekekkel való kommunikációban (jelnyelv, Braille-írás). Ehhez szükséges a tanárképzés tanterveinek átalakítása, fejlesztése. A program előírja, hogy dolgozzák ki a pedagógus diploma megszerzésében a gyógypedagógiai oktatás bevezetésének feltételeit (2000. október 1-ig), valamint a tanítók, tanárok speciális követelményekre való felkészítését, továbbképzését folyamatossá kell tenni.

Az iskolai tanterveket olyan speciális kiegészítésekkel kell ellátni, amelyek szabályozzák a fogyatékkal élő gyermekek iskolavégzését megkönnyítő feltételeket (a távoktatást, az iskolalátogatás alóli részleges felmentés lehetőségeit). A Program célként fogalmazza meg a speciális képzési formák és programok bővítését, a speciális igényeknek is megfelelő tananyagok, tankönyvek fejlesztését a szakképesítések megszerzésének elősegítése érdekében. Ugyancsak bővíteni szükséges a fogyatékos fiatalok által választható szakmák körét, figyelembe véve a képességeiket, valamint a munkaerőpiac elvárásait.

A dokumentum 1999-ben elismeri a felsőoktatás fontos szerepét a fogyatékkal élők élethelyzetének javításában, esélyegyenlőségének biztosításában. Ezért írta elő, hogy ki kell dolgozni a felsőoktatásban tanuló fogyatékkal élő személyek speciális tanulmányi, életvezetési, tanácsadási és lakhatási támogatásának a módszertani, infrastrukturális és pénzügyi feltételeire vonatkozó elveit és jogszabályait. (Az imént felsorolt intézkedések megvalósításához szükséges anyagi feltételek biztosítását a központi költségvetést jelölte ki.)

Országos Fogyatékosügyi Program 2007–2013

A 2007-2013 közötti időszakra vonatkozó Országos Fogyatékosügyi Programmal és az ezzel kapcsolatos 10/2006. (*II. 16.) OGY határozat és középtávú intézkedési tervének – 1062/2007. (VIII. 7.*) Kormányhatározat – több, horizontális jellegű alapelv szem előtt tartásával született: *prevenció elve; az egyéni szükségletek elve; a rászorultság, illetve a legsebezhetőbbek fokozottabb védelmének elve; az esélyek kiegyenlítésének elve; a hátrányos megkülönböztetés tilalmának és az előnyben részesítés*

kötelezettségének elve; a fogyatékos személyeket külön megillető (speciális) jogok védelmének, valamint a támogatott döntéshozatal elve; a *szubszidiaritás elve; az integráció elve, a normalizáció elve; a rehabilitáció elve, az egyenlő esélyű hozzáférés elve; az egyetemes tervezés elve; a „semmit rólunk, nélkülünk" elve.* A Programban irányt mutató elvek közül, tágabb értelemben, mindegyik érinti a fogyatékos személyek oktatási-képzési helyzetének alakítását, de van néhány, amelyek erős hatást gyakorolhatnak rá. Az inkluzív oktatást támogató és indokló elvek közül érdemes kiemelni a *szubszidiaritás elvét* és a *normalizáció elvét*, amelyek arról is szólnak, hogy biztosítanunk kell a fogyatékos személyeknek a szükségleteik kielégítésének a lehetőségét saját lakókörnyezetükben, illetve a nem fogyatékosok által igénybe vehető „szolgáltatások" elérhetőségét számukra is, hogy életük a lehető legátlagosabb lehessen.

A középtávú intézkedési terv részletesen és kiemelten foglalkozik az oktatás alakításával és a pedagógusok felkészítésével, amibe hosszú távon a felsőoktatást is beleérti két okból is. Részben, mert az attitűdformálásban és a fogyatékos tanulók iskolai sikerességében a pedagógusoknak van kulcsszerepe, részben pedig, mert a fogyatékosok magasabb iskolai végzettsége, piacképes képzettségük az önellátásukat, önálló életvitelüket segítené, illetve javítaná azt az általános helyzetet, hogy a fogyatékosok, és a fogyatékos gyermekek családjaik mélyen a társadalmi átlag alatti színvonalon élnek, folyamatos az elszegényedésül.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

A törvény kiterjed a környezet szükség szerinti átalakítására, a kommunikáció mikéntjének és a közlekedés feltételeinek rendezésére, továbbá a megfelelő segédeszközök és támogató szolgálatok biztosítására, de foglalkozik az egészségügy, a foglalkoztatás és a lakhatás kérdéseivel, valamint a kultúrában, sportban való részvétel lehetőségeivel. Elismeri a fogyatékkal élők jogát a korai fejlesztésben és gondozásban, az óvodai nevelésben, az iskolai oktatásban, valamint a fejlesztő felkészítésben való részvételhez. A sajátos nevelési igényű gyermek – amennyiben fejlődése szempontjából előnyös – integrált óvodába, iskolába is járhat, az integrált nevelési-oktatási intézmény kiválasztása – a szakértői bizottság véleménye alapján – a szülő joga. A törvény a felsőoktatásban résztvevő, illetve felvételizni kívánó hallgatók sajátos szempontjait még nem emelte ki, mivel a felsőoktatási törvényre nem hivatkozhatott, ugyanis – ekkor még – nem szerepeltek benne a fogyatékkal élő hallgatókkal kapcsolatos feladatok. A *2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség* előmozdításáról szól, mely részletesen meghatározza a törvénnyel összefüggésben használt fogalmak

körét, továbbá a különböző területeken kötelező bánásmódok típusait. Az oktatásra, képzésre vonatkozó passzus általános „elveket" határoz meg, nem tesz különbséget közép- és felsőoktatási intézményi hallgatók között. Ugyanakkor a törvény szabályozza a fogyatékossággal élők felvételi eljárásban való részvételét, az oktatási intézmény velük szemben támasztott elvárásait, követelményrendszerét.

Összegzés

Az inkluzív oktatási rendszer, amely egy inkluzív társadalom feltétele és eredménye, ahogyan azt a különböző egyezmények és nyilatkozatok kinyilatkoztatják, a fogyatékosok emberek jogainak az érvényesítése az össztársadalom által véghezvitt átalakulási folyamatot követel meg. Ehhez szükség van megfelelő törvényhozásra, a tantervek átalakítására, visszajelzésekre a különböző csoportok és szférák attitűdjéről. Az oktatás minden szintjén, az akadémiai és továbbképző intézményeknek még inkább szüksége van az odafigyelésre, mivel az inklúziót nemcsak elméletileg kell tudniuk közvetíteni, hanem tudatosan meg is kell élniük a mindennapokban. Így aztán érthető, hogy a pedagógusképzők különösen fontos pozícióban vannak, részben, hogy mire és hogyan készít fel a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban, illetve hogyan és milyen mértékben támogatják a főiskolák és az egyetemek saját fogyatékkal élő hallgatóinak és dolgozóinak a különböző szükségleteit és élethelyzeteit? Az inkluzív oktatás céljának meg kell jelennie a gyakorlaton és a képzésen túl a kutatásban is vizsgálva, hogy az inklúziót, mint nemzetközi oktatáspolitikai célt.

Hivatkozott irodalom

CHIKÁN CSABA (2001): *Esélyegyenlőség, fogyatékosság.* Mozgáskorlátozottak Pest Megyei Egyesülete.
Forrás: http://www.meosz.hu/books/chikan_esely/csiktart.htm. Utolsó látogatás: 2011.10.01.

CSÁNYI YVONNE, PERLUSZ ANDREA (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In Báthory Zoltán, Falus Iván (eds): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris Kiadó, Budapest 314–322.

CSÁNYI YVONNE (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor (ed.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE BGGYFK, Budapest 377-407.

KÁLMÁN ZSÓFIA, KÖNCZEI GYÖRGY (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig.* Osiris Kiadó, Budapest.

Törvények, rendeletek, határozatok, dokumentumok

10/2006. (II. 16.) OGY határozat az új Országos Fogyatékosügyi Programról
www.szmm.gov.hu/openlink.php?linkID=1262
100/1997. (VI. 13.) Korm. rend. az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=99700100.kor
100/1999. (XII. 10.) OGY határozat az Országos Fogyatékosügyi Programról. *Magyar Közlöny*, 1999. 111. sz. 7356-7366.
1062/2007. (VIII. 7.) Korm. határozat az új Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2007–2010. évekre vonatkozó középtávú intézkedési tervéről
14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról.
http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfda/0/7065/14_1994MKM.html
1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8824
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=9021
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=9022
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=9604 letöltve: 2006. április 18.).
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
www.szmm.gov.hu/openlink.php?linkID=1259
A bizottság közleménye a tanácsnak, az európai parlamentnek, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a régiók bizottságának. A fogyatékkal élők helyzete az Európai Unióban: a 2008–2009-es európai cselekvési terv. {SEC(2007)1548}
www.szmm.gov.hu/openlink.php?linkID=1264
Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s - Background Document. World Conference on EFA, Jomtien, 1990.
http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf
Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young

people with disabilities into ordinary systems of education. *Official Journal C 162*, 03/07/1990 2–3. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):EN:HTML

A fogyatékossággal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities were adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 December 1993, New York (Resolution 48/96).) http://www.barczi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/STDRULES-magyar.pdf

A Salamancai Konferencia Cselekvési Programja. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf

SZENDREI JULIANNA: MUMUSUNK – A MÉRTÉKEGYSÉG ÁTVÁLTÁS TANÍTÁSA

Évente négy alkalommal rendezzük meg az ELTE tanítók klubját. A klubvezetőnek arra a kérdésére (2012 márciusában), hogy mivel is foglalkozzunk a következő alkalommal, több téma mellett valaki azt vetette fel, hogy szenteljünk egy délelőttöt olyan ötletek bemutatásának, amelyek lehetővé teszik a mértékegység átváltás eredményes tanítását. A kérést nagy tetszés fogadta. Több mint negyven éves tanári pályámon szűnni nem akaróan jelenik meg a tanítók, igazgatók, szülők elvárása, hogy tanítsuk meg az alsó tagozatos gyerekeket a mértékegységek átváltására.

Igaz-e hogy a mértékegység átváltás tanítása az alsó tagozaton ennyire lehetetlennek tűnő cél? Igen. Bizonyítható, hogy ez nemcsak lehetetlennek tűnő célkitűzés, hanem valóban lehetetlen is.

Ez az egyik olyan tantervi témakör, amely esetén az iskolák minden esetben magasabb elvárással jelentkeznek, mint ami az aktuális Nemzeti Alaptantervben, vagy kerettantervekben szerepel. Nem olyan könnyen látható ez a jelenség, de a részletek megvizsgálása esetén egy mesterségesen előállított, teljesíthetetlen illúzióval találjuk szemben magunkat. A tanárok azt szeretnék elérni, hogy problémától függetlenül is, és probléma-megoldási szituációban is automatizálva tudjanak az alsó tagozatotok pl. 6 *km* 87 *dm*–t milliméterekre átváltani.

Mielőtt a bizonyításra térek, keserűen meg kell jegyeznem, hogy az utóbbi tudást Varga Tamás és munkacsoportja az ún. „Komplex matematikatanítási kísérletből" (Szendrei 2005, 429) leszűrt tudás egyik eredményeként már az 1970-es évektől kezdve próbálta elfogadtatni – mint látszik sikertelenül – a széles közvéleménnyel. A mértékegység átváltás eredményes tanítása igen hosszú folyamat eredménye; csak a 13–14 éves életkorban van esély arra, hogy a tanári törekvések eredményeként a tanulók hosszú távú memóriájába is belekerüljenek a szükséges tudnivalók.

Hogy működik hosszú távú memóriánk?

Freund Tamás agykutató és munkacsoportja feltárta a tanulási és memóriafolyamatok fiziológiai és neurokémiai tulajdonságait; a hippocampus szerepét a hosszú távú memóriába való bevésésben (Freund 1998, 28).

„…Belső világunk gátló sejteken keresztül szabályozza az agykéreg funkcionális állapotát. Belső világunkról, az érzelmi, motivációs és általános fiziológiai állapotunkról specifikus kéreg alatti

központok szállítanak információt az agykéreg szinte valamennyi területére…Motivációs, érzelmi és általános fiziológiai állapotunk képes megengedő módon szabályozni az egyes tanulási és memória folyamatokat." (Freund 1998, 21)

A kutatók eredménye szerint a hosszú távú memóriába való bevésés akkor indul el, amikor a tanuló érzelmileg, motiváltságban és fiziológiai állapotában arra készen áll. Ez az eredmény sok pedagógiai kudarcunk megfejtését adja a kezünkbe. Ennél persze jóval nehezebb az új tudást a sikeres pedagógiai eredmények érdekében akciókra átváltani.

Fennállnak-e a hosszú távú memóriába való bevésés feltételei?

Motiváltak-e és érzelmileg készek-e az alsó tagozatosok a mértékegység átváltás megtanulására?

A Freund Tamás mondataiban olvasható motiváció értelmezésekor inkább a belső motivációra szavazok, mint az oly divatos gyakoroltató füzetek álmotivációjára, amikor pillangó szárnyaira rajzolva kell színezéssel bemutatni, hogy 37 *cm* = 3 *dm* 7 *cm*. Ekkor a tanuló valójában tudja, hogy mértékegységváltást trenírozó gyakorlatot végez. Lehet-e motivált az a tanuló, aki nem érti azt, hogy miért is szükséges az átváltás, nem érti, hogy mit kell tennie, hogy jól oldja meg a feladatokat.

Motiváción inkább azt érteném, amikor egy megértett, nagyszerű emberi alkotást tart a tanuló megjegyzésre érdemesnek. Sok tanító, tanár gyakorlata bizonyította, hogy el lehet jutni a mértékegység átváltás tanításának erre a motivációs szintjére, de a folyamat hosszú, alsó tagozatban kezdődik és sok tanuló esetében csak a középiskolában hoz eredményeket.

Érzelmek. Amennyiben nem a fekete pedagógia megfélemlítő, büntető eszközrendszerével dolgozunk, akkor érzelmeken ebben az esetben talán azt kellene értenünk, hogy a tanuló szívesen, a dolog fontosságát átérezve, vagy a tanító néni/szülei kedvéért tanulja meg a mértékegység átváltás egyes eseteit.

Természetesen nem akarjuk teljesen eldobni a „tréning kontra értelmes tanulás" dichotómiát sem, de erre térjünk vissza később.

Mit szükséges/lehetséges érteni?

Igen gyakori az, hogy az alsó tagozatos osztályban az ismétlésekkel történő gyakorlás folyik; a tanításból hiányoznak a mértékegység átváltás megértés útján történő tanulásának feltételei. Melyek lehetnek ezek a feltételek? A teljességre törekvés szándéka nélkül néhány fontosnak tűnő szintet felsorolunk.

a) Manuális tevékenységen alapuló előkészítő munka a természetes szám mérőszám tartalmának megismerésére.
b) A mérésnek mint probléma-megoldási módszernek a megismerése. (Befér-e a tolltartómba a 24 db-os ceruzakészlet? Van-e akkora bográcsunk, amelyikben 35 személy részére főzhetünk paprikás krumplit? Befér-e az autóba az a függönytartó, amit vásárolni szeretnénk? Stb.)
c) Az előzővel egyidejűleg emelődhet ki a „mérés mint módszer" nagyszerűségének mint emberi alkotásnak a megértése. Ami természetesen hosszú folyamat eredménye. Ennek kiemelése a tanítás során a legtöbb esetben teljesen kimarad. Pedig alkotásra csak ismert alkotások nagyszerűségének átélésével nevelhetjük tanítványainkat.
   Ezzel szemben a mérést a legtöbb iskolában mint kulturális rítust tanítják meg (Fogd a vonalzót, tedd a 0-t a vonal elejére, olvasd le azt a számot, ameddig a vonal tart. Az lesz a vonal hossza, stb.)
d) Konkrét mérések végzése probléma-megoldási céllal, amire a méréses választ a kapott feltételek korlátai mellett kell megadnunk. („Igaz-e, hogy az ember magassága ugyanakkora, mint a széttárt karok ujjaktól ujjakig tartó távolsága (Leonardo kép)?" „Jó-e az a régi módszer, hogy úgy tudunk a lábunkra való zoknit venni, hogy az öklünk köré tekerve épp annak kerületével egyenlő legyen a talp hossza?"„Ebből a három üveg üdítőből jut-e valamennyi gyereknek egy-egy kispohárnyi?" Más a megoldás útja akkor, ha soksok kispohár áll rendelkezésünkre, és más akkor, ha csak egy minta kispoharunk van.)
e) Mérési módszerek megismerése:
   közvetlen összemérés;
   közvetett összemérés; a mennyiség átmásolása (pl. az ágy hosszának megfelelő spárgát vágunk le, és azt mérjük a faldarabhoz, ahová az ágyat szeretnénk átmozgatni; így döntjük el hogy odafér-e)
f) Mennyiségfajták megismerése tapasztalati alapon (hosszúság, tömeg, űrtartalom, idő, kerület, térfogat, hőmérséklet, nyomás, stb.).
g) Az egységgel való mérés mint emberi alkotás. Alkalmi egységek alkotása, problémamegoldás az alkalmi egységgel való mérés segítségével.
h) A szabvány egység mint kommunikációs szükséglet és eszköz. Egyes szabvány egységek nagyságának megismerése, a gyakorlati életben talált tárgyak, jelenségek szabvány egységgel mért adatainak megismerése. Gyakorlásképp „minta vagy tájékozódási adatok" megtanulása. Például jóval a mértékegység átváltásának problémaköre elé való az, hogy a gyerekek fel

tudjanak sorolni 10–15 olyan dolgot a környezetükben, amiről nagyjából tudják, hogy hány méter vagy hány *cm* hosszú; hány gramm vagy hány kilogramm tömegű. (Milyen hosszú a lépésed, az araszod? Mekkora az űrtartalma egy bögre teának, egy tányér levesnek? Mekkora a tömege 1 zsemlének, 1 db tojásnak, 1 szelet szalonnának, 1 almának, 1 kenet vajnak, 1 kis krumplinak, 1 nagy krumplinak stb.)

i) A prefixumok jelentésének megtanulása (Pl. kilo: ezerszeres; deci: tized stb.), amely tudás elkerülhetővé teszi az állandó félreértésre alkalmat adó „váltószám" technikai kifejezés bevezetését, mert megtanulható, hogy a kilométer szó azt jelenti, hogy 1000 *m*, a deciliter pedig azt, hogy tized liter, stb.

j) Az arányossági gondolkodás fejlesztése – az egyenes arányosság fogalmának értése.

k) A fordított arányosság fogalmának értése.

Csupán ezeken a területeken való fejlesztés mellett kerülhetne sor olyan problémák tárgyalására, amelyekben az egyes mértékegységek, valamint azok többszörösei vagy törtrészei vegyesen fordulnak elő. Ilyen feladatok főleg a 7–8. osztályban a természettudományos tárgyakban adódnak. Természetesen ezek a problémák is megoldhatók: eleinte mint egyedi esetek. A mértékegység átváltás mint külön témakör valójában csak akkor nyer létjogosultságot, amikor a problémamegoldástól nem akarjuk elvonni az energiát az egyedi számolgatásokkal, hanem az automatizált tudást akarjuk használni.

A tankönyvek átvizsgálása, több száz óra látogatása alapján arról a tapasztalatról számolhatunk be, hogy a tanítók nem tartják szem előtt azt, hogy a mérés témakör tanításában hányadik fokozat a mértékegység-átváltás tanítása; nem törődnek azzal, hogy valójában mire is való a mértékegység átváltás. Arra gondolnak, hogy mivel ez „nem megy" a gyerekeknek, ezért akkor szolgálják legjobban tanítványaik érdekét, ha lehetőleg akár a mérést magát is kihagyva (pl. vízzel való „pancsolás", tömegmérés vállfamérleggel stb.), minél hamarabb elkezdik a mértékegység-átváltós feladatok gyakoroltatását.

Miért van szükség a megértésen át történő tanulásra?

A tanítás során tudomásul kell vennünk a felejtés tényét.

A tanítás fontos része, hogy tanítványaink arról is tanulnak, hogyan próbáljuk az elfelejtett összefüggéseket visszakeresni. A kondicionálással bemagolt váltószám elfelejtése esetén erre semmi esély sincs. A tudás visszaállításához az szükséges, hogy a biztos pontokhoz tudjunk visszatérni. Ilyen biztos pont lehet például a

„hekto: száz" szócska jelentésének megtanulása. Ekkor a hektoliter kifejezés *jelentése szerint* 100 liter, nem pedig azért, „mert a liter és hektoliter között 100 a váltószám" (hiszen ekkor még azt is össze lehet téveszteni, hogy melyik a kisebb és melyik a nagyobb).

Vagy nézzünk egy másik esetet!

Amennyiben alsó tagozatban szükség van arra, hogy 32 *km* hosszát méterben adjuk meg, akkor az alsó tagozatos osztályokban az értelmes tanulás alkalmazása azt jelenti, hogy negyedik osztályban is „összeadás modellt" használjuk:
32 *km* = 1000 *m* + 1000 *m* + 1000 *m* + …. (harminckétszer véve összeadandóul az 1000 *m*-t)
Tehát az eredmény 32000 *m*.

Nem alkalmazhatjuk a fordított arányossági gondolkodással történő következtetést (ez tipikusan 7. osztályos nehéz matematika anyag), hogy „a *km* a *m* ezerszerese, ezért amennyiben az egység ezredrészére csökken, akkor a mérőszám ezerszeresére nő."

Bár sokan ezt magoltatják be a gyerekekkel, de felejtés esetén nincs mihez visszanyúlni.

Az összeadáson alapuló, az egységek nagyságának értésére támaszkodó tudás felejtés esetén visszaállítható. Ez természetesen nem zárja ki azt, hogy legyenek olyan élethelyzetek, amikor a tanító/tanár helyesen dönt a kondicionálás mellett.

Az arányossági gondolkodás fejlettsége

Az a gondolat, hogy az alsó tagozatos tanulók arányossági gondolkodásának fejlettsége sem teszi lehetővé a mértékegység átváltás óhajtott szintű tanulását, nemcsak a szubjektív megfigyelésekre alapozható. Csapó Benő 1993-ban illetve 1994-ben végzett kutatásában az arányossági gondolkodás meglétét vizsgáló feladat eredményét így összegzi:

„Valóban szabályos fejlődési folyamatot csak az arány feladatnál találtunk. A 3. osztályos közel nulla szintről a 11. osztály végére 62%-ra javul az eredmény. A teljesítmények szabályos logisztikus növekedési görbe szerint változnak. Tekintettel a feladat egyszerűségére, nem hagyhatjuk szó nélkül a rendkívül gyenge eredményeket, hiszen a középiskola első osztályában a tanulók fele, és a középiskola vége felé is több mint harmada nem tudja a feladatot megoldani." (Csapó, 1994, 65o.):

1. táblázat: Az arányfeladat eredményei évfolyamok szerint (% pontban)

	Évfolyam									
Feladat	3. évfolyam		5. évfolyam		7. évfolyam		9. évfolyam		11. évfolyam	
	átlag	(szórás)	átlag	(szórás)	átlag	(szórás)	átlag	(szórás)	átlag	(szórás)
Arány	1,5	(12,1)	7,3	(26,0)	19,9	(40,0)	50,7	(50,0)	62,0	(48,6)

„Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az arány feladat korrelációja a természettudományos teszttel a legmagasabb, sokkal magasabb, mint bármely más változóval." (Csapó 1994, 66)

2. táblázat: Az arányfeladat korrelációi külső tényezőkkel:

Nem fiú/ lány	*Mate-matika*		*Iroda-lom (a)*		*Kémia (b)*		*Maga-tartás (a)*		*Term. tud. (c)*
	Tan. átlag	Nyelvtan		Fizika (b)		Biológia (b)		Szorgalom (a)	
-0,15 **	0,09 **	0,12 **	0,15 **	0,01	0,32 **	0,35 **	0,37 **	0,04	0,05	0,54 **

(a): csak 3. és 5. osztályok adatai alapján, (b): csak 7., 9. és 11. osztályok alapján
(c): csak 9. és 11. osztályok adatai alapján, **: p ‹ 0,001.

Ezek az adatok nemcsak arra világítanak rá, hogy mennyire elemi szinten van még alsó tagozaton az arányossági gondolkodás fejlettsége, hanem azt is mutatják, hogy a fejlődés folyamatos. Ezért a felső tagozaton a mostaninál is nagyobb gondot kellene fordítani az arányossági gondolkodás fejlesztésére. (Jelenleg inkább e gondolkodás meglétének számonkérése történik.) Az adatok arra is rámutatnak, hogy a természettudományos tárgyak tanulásában is fontos és még tovább fejlesztendő az arányossági gondolkodás.

Hogyan került a mértékegység átváltás az alsó tagozatos tananyagba?

Ennyi, a tanítás hiába valóságát felsorakoztató érv után jogosan vetődik fel a gondolat, hogy miért is szerepel az alsó tagozatos matematikatanítás „étlapján" a mértékegység átváltás tanítása.

Arra gondolhatunk, hogy ez a négy/hatosztályos elemi iskola hagyatéka. Hiszen a mérés, a szabvány mértékegységek valamilyen szintű tudására a mindennapi élet élése miatt szükségük volt az iskolából kilépő tanulóknak.

Az azonban már egyáltalán nem biztos, hogy az akkori tanítás módja és elvárásai is megegyeztek a mostani (gyakran puszta kondicionáláson alapuló) gyakorlattal.

Beke Manó „Számtan és mértan a gazdasági ismétlő iskoláknak", 12–13 éveseknek szánt munkájában szinte minden feladat a gyakorlati életből vett valós adatokkal dolgozik, s a feladatok kimondottan is az arányossági gondolkodás további fejlesztését célozzék. (Beke 1900.) *„Egy hold termését 112 kévébe kötötték, Hány kg-ra becsülhetjük ezt a termést (1 kévében 8 kg van)."* (Beke 1900, 15)

A cikk olvasója számára talán nem nyilvánvaló, hogy ez már mértékegység átváltását kívánó feladat. Mivel az adatok itt kétféle egységben adottak, tehát kévéről kg-ra kell átváltani. Maga a kérdés feltevése azonban nem öncélú „átváltogatás", hanem a számolás a vizuálisan 112 kévében látható termés nagyságának a praktikus, kg-ban történő megbecslését szolgálja. A megoldással jobban áttekinthető információhoz jutottunk.

Sajnos a mai matematika könyvekben kevés olyan mérési feladatot találunk, amelyiknek megoldása után a tanuló valóban érzi, hogy új vagy többlet információhoz jutott.

Mi őrizhet meg egy ilyen kis hatásfokkal tanítható tananyagot a tantervi „kánonban"?

Talán a felnőtteknek az a hiedelme, hogy ők az alsó tagozatban tanulták meg a mértékegység átváltását.

Vagy arra gondolnak, hogy a mindennapi családi élet éléséhez szükséges a mértékegység átváltás. Bár ezt semmi sem támasztja alá. Egyre kevesebb az otthoni mérés. Vásárláskor „nagy üveg ásványvizet", „egy zacskó lisztet, egy kis pohár tejfölt" veszünk. Hiába szerepel a címkéken a megfelelő mértékegység és mérőszám, ezt nem nagyon tudatosítják a gyerekek magukban. Már alig tartozik hozzá az egyértelmű vásárlási kommunikációhoz a mérőszám és a mértékegység megnevezése.

Pedagógiai hiedelmeink közé tartozik a „transzferhatás" mitizálása is, amely alapján sokan azt gondolják, hogy ha a gyerekek sok ilyen feladatot oldanak meg:

a) 1 *km*=....*m*=....*dm*=....*cm*=....*mm*;
b) 615 *m* 9 *dm*=.....dm;
c) mi hosszabb, 40 nap vagy 1000 óra,
d) rendezd csökkenő sorrendbe az alábbi mennyiségeket: 32 m, 67 *cm*, fél *km*, 670 *dm*, 2700 *mm*;

akkor a végzett feladat emléke beleíródik a tanulók hosszú távú memóriájukba. Sőt problémamegoldás során majd elő is tudják hívni ezt a tudást. Pedig szinte garantálható, hogy nem íródik bele, hiszen a legtöbb gyerekeknek biztosan eszébe jut az, hogy „mi ez az értelmetlenség, amit csinálnom kell? Miért is érdekesek ezek az adatok számomra?" Ezek a belső kérdések pedig jószerivel kioltják a tanulás iránti motivációt.

Miért nincs a tankönyvekben sok olyan probléma, amelyhez valóban szükség lenne a mértékegységek átváltására?

Hiszen ezek a problémák azok, amelyek egyáltalán szükségessé tennék a mértékegységek átváltásának gondolatkörét. Csak valószínűsíteni lehet a válaszlehetőségeket:

a) a tankönyvírók túl bonyolultnak tartják az ilyen problémákat
b) úgy gondolják, hogy ezek elveszik az időt a mértékegység átváltás trenírozásától. Ami egy fordított világ működését mutatja, hiszen hiányzik az ok, ami miatt az okozatot tanítjuk.

Összegzés

Igen sok tudással rendelkezünk arról, hogy a mértékegység átváltás témaköre miért tanítható olyan alacsony hatásfokkal az iskolában. Szerencsés lenne, ha a mindennapok iskolája a témakör tanítása kapcsán az évtizedek során felhalmozódott jó gyakorlatokat követné: megelégedne egy jól megértett szűk tudással a sok tanulói és tanítói kudarccal övezett illúziók helyett

Hivatkozott irodalom

BEKE MANÓ (1900): *Számtan és mértan a gazdasági ismétlő iskoláknak*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai), Budapest

CSAPÓ BENŐ (1994): Az induktív gondolkodásfejlődése. *Magyar Pedagógia 1–2*. 53–80. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo_MP9412.pdf (Letöltve: 2012. március)

FREUND TAMÁS (1998): *Agykérgi neuronhálózatok szerkezete és működése*. Akadémiai székfoglaló előadás, elhangzott 1998. szeptember 16-án.

SZENDREI JULIANNA (2005): *Gondolod, hogy egyre megy? Dialógusok a matematikatanításról*. TYPOTEX Kiadó, Budapest.

SZÍJÁRTÓ IMRE: A MÉDIAMŰVELTSÉG ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBEN

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy összehasonlító metszetben értelmezze a médiaműveltséggel kapcsolatos pedagógiai gondolkodás kereteit és tartalmait. A médiaműveltség az egész világon nemcsak a nyilvánossággal és a tömegmédiumokkal foglalkozó tantárgyak koncepciójának, szakmai anyagának és pedagógiai célkitűzéseinek kulcsfogalma, hanem tulajdonképpen az oktatás egészének, hiszen egyrészt az 'információs társadalom' korszakelnevezéssé vált, másrészt alig vitatja valaki, hogy az ismeretek feldolgozása és értelmezése az iskolai fejlesztőmunka központi eleme. A médiaműveltség azonosítása és jelentéstartományának kijelölése ugyanakkor éppen a fentiek miatt vált az elmúlt években problematikussá: úgy tűnik, hogy a médiaműveltség mint szakszó és mint az iskolaügy törekvéseinek közös nevezője egyfelől jól formalizálható, pedagógiai keretekbe jól illeszthető, ilyenként tehát megfelelően közvetít pedagógiai kultúrák, megközelítésmódok és eltérő hangsúlyokkal működő gyakorlatok között, másfelől viszont az a veszély fenyeget, hogy a fogalom – mivel elveszítheti problematizáló erejét és diszkurzív értékét – kiürül, szólammá válik. A médiaműveltség továbbá globális folyamatokat magyaráz, és ezek köre átláthatatlanul tágas. A filmkultúra jelenségei éppúgy a hatókörébe tartoznak (ahogy a francia, a lengyel, az orosz vagy a magyar iskolákban), mint a televízió problémái (a leghangsúlyosabban a dél-amerikai vagy az indiai gyakorlatban), az infokommunikációs eszközök használata (a skandináv országok) vagy az internet (tulajdonképpen az egész világon, legalábbis a tantervi célkitűzések szintjén). A vizsgálatunk körébe tartozó tantárgyak ugyanakkor szinte mindenhol felvillantják a tömegkommunikációs eszközök gyakorlati használatának gondolatát is, teszik mindezt a legszélesebb skálán az iskolaújságtól a mozgókép művészi szándékú használatáig.

Előttünk van tehát egy nemzetközileg használt, viszonylag leülepedett tartalmú fogalom, melynek tartalma ugyan változott az elmúlt évek során, de ezek a módosulások nem veszélyeztetik a szakmai párbeszédet – a médiaműveltség a neveléstudományi szakirodalom és a kutatók terepmunkájának megkerülhetetlen eleme. Összehasonlító szándékú vizsgálata azonban közös alapot és rögzíthető szemszöget feltételez. Ha a szakkifejezés jelentéssávját túl szűkre vesszük, elveszhet az összehasonlításhoz szükséges perspektíva, ha viszont túl tágra, az így kialakuló fogalmi felhő körvonalazatlan jellege értelmetlenné teszi a komparatív megközelítést.

Mindehhez hozzátartozik, hogy egyre érzékelhetőbb feszültség van a médiaműveltség elméleti-analitikus kidolgozottsága és az iskolai napi gyakorlat között, ugyanis nagyon nehéz a fogalom körül kialakult szótárban rejlő felismeréseket átvinni a tanórákba. A technomédiumok ügyei iskolai kezelésének néhány buktatója: az anyag maga hihetetlen forrongásban-átalakulásban van; a jelenségek fogalmi (értsd: az iskola megkövetelte elemző jellegű) értelmezésének alig van meg a tudományos beszédmódban kidolgozott előképe; a tananyagtartalmak rendkívül közel vannak a közbeszéd napirendjéhez; az iskolai kreatív munka különleges szakértelmet igényel; a tantárgyfelosztás tantárgyi logikáját alig sikerül kibékíteni a kereszttantervi területek gondolkodásmódjával; a tanárképzés nem tud lépést tartani sem a médiaoktatás szakos igényeivel, sem a tantárgyközi megközelítés feltételezte követelményekkel.

Ez a szöveg afféle iskolára alkalmazott médiaelméleti tanulmány: a nyilvánosságról való gondolkodást vizsgálja az iskola gyakorlata és a neveléstudomány felől nézve. A vizsgálat módszere túlnyomórész dokumentumelemzés, amennyiben az európai közösség intézményeinek állásfoglalásait, tantervi anyagokat és más szövegeket elemzek. Az összehasonlítás fő irányát az európai országok képezik. A tanulmány ugyanakkor nem tér ki a vizsgált országok médiaoktatásának egészére, de a kereszttantervi tartalmak teljességére sem – a médiaoktatásnak is csupán egyetlen, de rendkívül fontos elemét emeli ki.

A médiaműveltség

Az Európa Parlament Oktatási Bizottsága egy 2006-ban keletkezett dokumentumban az alábbiak szerint határozta meg a médiaműveltség fogalmát: „A médiaműveltség olyan készségek, ismeretek és értelmezési képességek összességét jelenti, melyek segítségével a fogyasztók hatékonyan tudják használni a médiát. A médiaműveltség hatékony használatán a következőt értjük: a médiatartalmak tudatos választása, a médiatartalmak és szolgáltatások jellegének megértése, képesség az új kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek teljes körének használatára" (EP 2006). Az EU több dokumentumot adott ki a témával kapcsolatban: *Az EU Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, az Európa Tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók Bizottságának a digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítéséről* (2007. 12. 30); *Az Európai Unió Tanácsa következtetései: A digitális környezethez igazodó médiaműveltségről* (2008. 05. 22); *A Régiók Bizottságának Véleménye az Európa Bizottság által 2007. december 20-án kiadott Közleményről* (2008. 10. 09.); az Európai Parlament jelentése *A médiaműveltségről a digitális világban* (2008.12.16.).

A médiaműveltség fogalmát a 60-as években kezdték használni. Szinte azonnal megtörténik az iskolaüggyel való összekapcsolása. Az UNESCO egy 1964-es határozata arról beszél, hogy az iskola kínálatát bővíteni szükséges a médianevelés bevezetésével. 1976-ban szakértői bizottság alakul, melynek célja a médianevelés bevezetése és elterjesztése – ekkor fogalmazódik meg a ma is érvényes cél: a kritikus médiahasználatra való nevelés. 1982-ben a Médianevelés című konferencián Németországban 19 ország írta alá azt a nyilatkozatot, amely mindezt a kormányzati szándékok szintjére emeli. A szakértői anyagok nyomán kialakul az a hivatkozási bázis, amelyet Sirkka Minkkinen, Len Mastermann, David Buckingham, Cary Bazalgette és mások munkái képeznek.

A médiaműveltséggel kapcsolatos, különböző nyelveken keletkezett könyvtárnyi szakirodalomban keveredtek a nevelési célkitűzések megnevezései, a tantervi rovatok címei és a tantárgynevek. A tengerentúlon a legelterjedtebb kifejezés a 'media literacy' (médiaműveltség, médianevelés). Nagy-Britanniában 'media education' médiaoktatás jelentésben használatos, ugyanakkor létezik fejlesztési illetve műveltségi terület elnevezéseként a 'media literacy' is, miközben ennek tágabb területére a 'mass media education', szűkebb területére a 'screen education' (filmoktatás, mozgóképoktatás) használatos. Területünkkel sok érintkezést mutat a némileg informatikai hangoltságú 'digital literacy'. Európa kontinentális területein a médiakompetencia és az audiovizuális nevelés megfelelői is előfordulnak, miközben egyre nyilvánvalóbb, hogy a szakmai anyagokat nyelvileg és gondolatilag az angolszász források uralják. A felsőoktatásban erős továbbá az újságíróképzés és a kommunikációtudomány fogalomkészlete. A kelet- és kelet-közép-európai tapasztalatokra továbbra is nyitott németnyelvű szövegekben a Medienerziehung használatos.

Magyar szemmel a legizgalmasabb azoknak az országoknak a gyakorlata, amelyek a magyarhoz hasonló társadalomtörténeti háttérrel gondolkoznak az iskoláról. A Lengyelországban alkalmazott megjelölés rámutat arra, hogy a médianevelés a kulturális örökség ápolása, megőrzése és használata összefüggésében szerepel ('edukacja czytelnicza i medialna' – olvasói és mediális nevelés). A szlovák nemzeti tantervben némileg szűkebb megközelítésmód nyomait találjuk; a médiaoktatással kapcsolatos szlovák anyagokban továbbá erős az újságíróképzés narratívája ('film, rozhlas a televízia' – film, rádió és televízió). Szlovéniában és Horvátországban érezhető legjobban az angolszász hatás, ez egyaránt értendő az oktatás szakmai hátterére és tartalmaira (a műveltségi terület és a tantárgy elnevezései 'vzgoja za medije' illetve 'odgoj za medije, medijski odgoj' – médianevelés).

A médiaműveltség körvonalainak átalakulását vizsgálja Piotr Drzewiecki: *Media Literacy in Poland* című tanulmánya. A szöveg arról tanúskodik, hogy az iskola

technomédiumokról való gondolkodása a régióban tulajdonképpen ugyanazt az utat járta be. Drzewiecki áttekintése szerint a médiaoktatás elemei vagy a lengyel nyelv és irodalom tantervében szerepeltek ('film education' – a 70-es évektől kezdve), vagy pedig az információs technológiákkal, a tömegkommunikációs eszközökkel foglalkozó területek tantervében ('mass media literacy education' – a 90-es évektől). A szerző felmérésekre hivatkozva leszögezi, hogy a tanárok és a szakértők folyamatosan a tárgy kötelező és önálló jellege mellett érvelnek. Az 1998-as lengyel oktatási reform a médiaoktatást tantárgyközi területként határozta meg, ekkor születtek meg a médiaoktatással kapcsolatos első programok. Az oktatási rendszerben 2008-ban bekövetkezett változások nem módosítottak a helyzeten: a média több tantárgy részeként szerepel a reformtantervben. Magyar szempontból és az összehasonlító szemlélet követelményeinek értelmében mindehhez azt érdemes hozzátenni, hogy Magyarországon a médiaoktatás körül tevékenykedő érdekképviseleti csoportok más logikát követtek. Ennek eredményeképpen a mozgóképkultúra és médiaismeret elnevezésű tantárgy a Nemzeti alaptanterv korai változataival kezdődően (a 90-es évek eleje) önálló rovattal jelenik meg a tervezetekben és a Nat végleges változataiban, majd ugyan gyengébb szerepben, de tulajdonképpen a későbbi módosított változatokban is. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy Nagy-Britannia és a skandináv országok kivételével Európában sehol nem volt célravezető a médiaoktatás beolvasztása az úgynevezett társtantárgyak programjába. Ezt az álláspontot látszik alátámasztani Drzewiecki tanulmányának az a helye, amely egy 2000-ben készült jelentésről beszél: Wiesław Godzic idézett jelentése a lengyel médiaoktatás rossz helyzetének egyik okául éppen azt jelöli meg, hogy a terület nem kapott önálló óraszámot.

A tanulmány a hasonló áttekintések gyakorlatának megfelelően kiemeli azokat az akciókat, civilkezdeményezéseket, programokat, valamint azokat az állami oktatási és társadalmi intézményeket, amelyek a médiaoktatást az iskola falain belül illetve azokon kívül segítették: a lengyel médiahatóság (KRRiT) hozzájárulása a médianeveléshez, a médiaműveltség fejlesztésével foglalkozó mozgalmak (a tanárok és a szülők szervezetei és alapítványai), az úgynevezett kisebbségi néző védelmét célul tűző szervezetek (az erre vonatkozó törvényjavaslat kezdeményezői), az olvasói nevelés tevékenységei, médiaprogramok, mint egyebek között a biztonságos internetért, a médianevelésért, a Canal+ akciója. 2008-ben jött létre a nemzeti médianevelés programját kidolgozó fórum. A 2009-es évből a szerző a következő szervezeteket és tevékenységeket emeli ki: filmoktatási program (a PISZF, a Lengyel Filmintézet kezdeményezése), a lengyel Media Desk médiaműveltségről szóló konferenciája (Drzewiecki 2009).

Ami összehasonlítható, és ami nem

A médiaoktatás irányzataival foglalkozó szakirodalom az angolszász szakirodalmat és a nemzetközi szervezetek továbbiakban idézendő állásfoglalásait tekinti kiindulási alapnak. Az összehasonlító szándékú munkák közül azok érdemelnek megkülönböztetett figyelmet, amelyek képesek figyelembe venni az egyes országok sajátosságait is, azaz a médiaoktatást az adott ország iskolaügye egészébe ágyazzák. Az USA és az európai országok médiaoktatásáról a legteljesebb képet Christine W. Wijnen 2008-ban megjelent *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftperspektiven in Europa und den USA* című kötete adja. Az összehasonlító pedagógia módszereit felhasználó kutatásban a szerző az egyes országok médiaoktatásának eltérő jellegével kapcsolatban a következő végeredményre jut: „Jelen munka eredményei ugyanakkor világosan megmutatják, hogy a feltételezett különbségek a tüzetesebb vizsgálat után nem túlságosan nagyok, és mindenekelőtt áthidalhatók" (Wijnen 2008:226). A hasonlóságok szemléleti gyökerét a szerzőnő a diákok médiakörnyezetének egységesülésében látja, azaz abban, hogy az oktatásban érintett diákokat a nyilvánosság színterein a világ szinte minden részén ugyanolyan hatások érik.

A közös pontokra mutat rá tanulmányában egy szlovén-horvát szerzőpáros is. „A médiaoktatás célja az, hogy a tanulók képesek legyenek elemezni és kritikailag értékelni a médiatartalmakat, valamint tudatosan válogassanak közöttük. A médianevelés folyamatában a tanulók tudatosítják médiafogyasztási szokásaikat annak érdekében, hogy kritikus és választani képes médiafogyasztókká váljanak. A médianevelés célja továbbá az, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká váljanak, akik tisztában vannak a tömegtájékoztatási eszközök társadalmi szerepével, képesek a személyközi kommunikációra, valamint tömegkommunikációs eszközök segítségével tudnak válaszolni a saját kérdéseikre, valamint a helyi és a szélesebb közösség problémáira" (Erjavec, Zgrabljić 2000: 99-100). A szerzőnők tanulmányukban arra is rámutatnak, hogy noha a szakirodalomban számos összefoglaló olvasható az egyes országok médiaoktatásáról, ezek gondolatmenete és merítési bázisa meglehetősen különnemű, ami esetlegessé teszi, de legalábbis megnehezíti a komparatív szándék megvalósulását.

Jelen sorok szerzőjének egy korábbi tanulmánya egy szempontrendszert kísérel meg kidolgozni, melynek elemei a következők: a médiaoktatás szakmai-elméleti-tudományos háttere, a médiaoktatás milyen pedagógiai célok szolgálatában áll, milyen a különböző országokban bevezetett tantárgy tantervi beágyazottsága (Szíjártó 2001).

Az Európai Parlament a *Jelentés a médiaműveltségről a digitális világban* című anyagában a következőket olvashatjuk: „A médianevelés terén nagy különbségek vannak a nyugat- és kelet-európai tantervekben. Míg az EU-15-be tartozó tagállamokban a médianevelés erőteljesebb vagy gyengébb formában létezik, a közép- és kelet-európai országokban Szlovénia és Magyarország kivételével egyáltalán nincs médianevelés, miközben éppen az iskolák játszanak lényeges szerepet a kommunikációra képes és jó ítélőképességű emberek felnevelésében. A médianevelés nem korlátozódhat egyes tantárgyakra vagy meghatározott oktatási szintekre, hanem minden oktatási szinten a tanterv szerves részét kell képeznie. Ennek kapcsán figyelembe kell venni a tanuló fejlettségi szintjét. A fogyatékkal élőknek és a speciális iskolák tanulóinak szintén lehetőséget kell kapniuk arra, hogy részt vegyenek ezeken a tanfolyamokon. A médianevelés különösen a gazdasági, politikai, irodalmi, társadalmi és művészeti tárgyakkal köthető össze. Ebből egy több tárgyat átölelő megközelítés adódik, amely iskolán kívüli projektekkel kapcsolható össze" (European Parliament 2008).

A médianevelés és környezete

A fentiekben volt szó arról, hogy a magyar modell a médiaműveltséget fejlesztő tantárgy önállóságára épül. Ugyanakkor természetesen kereszttantervi jelenlétével is számolnunk kell – a nevelés úgynevezett közös területeinek többségébe megalapozottan építhető bele. Magyarországon a tantárgy bizonyos évfolyamokon és a helyi tanterv szerkezetének megfelelően kötelező; más országokban választható (a brit közösségben így van az angol iskola bizonyos szintjein, továbbá Szlovéniában). Az anyanyelv és irodalom része a terület másik tantárgyi változata Angliában és a skandináv országokban, de megjelenik a művészeti nevelés részeként, társadalomismereti tárgy elemeként vagy technikai-számítástechnikai megközelítésben is. A médiaműveltség fogalmával leírt fejlesztési feladatok tehát nem a médiaoktatás kizárólagos hatókörébe tartoznak.

Még tágabb összefüggést rajzol a már idézett *Jelentés a médiaműveltségről*…; ez a környezet túlnyúlik a közoktatáson (és ezzel a jelen tanulmány vizsgálati körén): a) A médianevelés a tanárképzés alkotóelemeként, b) A médianevelés az iskolában, c) A médianevelés az egyetemeken és az iskolákon kívül, d) Az idősek médianevelése (European Parliament 2008).

A szélesen értelmezett kelet-közép-európai térség hat országának jelenlegi mozgókép- és médiaoktatását három szempont alapján célszerű összehasonlíthatóvá tenni. Egyrészt művelődéstörténeti és nyelvi (ilyen részben a lengyel és a szlovák), másrészt médiaértési (jellemzően a cseh és a magyar) médiaoktatási modellről

beszélhetünk, harmadrészt pedig olyan megközelítésről, amely tulajdonképpen hiányzik a magyar Nemzeti alaptantervből, ez pedig az, amely a filmet és a technomédiumokat elhelyezi a kulturális átörökítés egyéb formái között. A lengyel valamint részben a szlovén és a horvát mozgókép- és médiaoktatás a technomédiumok összességét a tudás létrehozásának, tárolásának és terjesztésének eszközeként fogja fel. A legjobb példa lengyel tanterv *Olvasói és mediális nevelés* című fejezete, amely a következő nevelési célokat tűzi ki: „Felkészülés a szükséges információk és anyagok önálló felkutatására", „Felkészülés a média által közzétett információk befogadására", „Felkészülés a tömegkommunikációs eszközök (televízió, számítógép, sajtó stb.) tudatos és felelős használatára" (vö: Edukacja czytelnicza i medialna).

A médiaoktatás mint mozgalom

Fontos hangsúlyozni, hogy a médiaműveltséggel kapcsolatos gondolkodás nem csupán a pedagógiai gyakorlat területén jelenik meg, hanem a fentiekkel összefüggésben a célkitűzések, tervezetek, szándéknyilatkozatok és kiáltványok szintjén – jelen szöveg ez utóbbiakat is a médiaműveltségről szóló értelmezőmunka részének tekinti. A *Keine Bildung ohne Medien!* című szöveg nem csupán állásfoglalás, hanem szakmai fórum és társadalmi mozgalom.

„Médiapedagógiai kiáltvány – Nincs nevelés a média nélkül!

A médiakompetenciák fogalma alatt a különböző médiumokról szóló alapvető ismereteket értjük. A médiakompetencia megszilárdult ismereteket feltételez a különböző médiumokról: ismereteket a technikai háttérről és az esztétikai formáról, a médiaprodukciók megformálásáról és létrejöttük körülményeiről, a társadalomban való terjesztésükről; annak felismerését, hogy a médiumoknak a globalizált társadalmakban milyen kulturális, kommunikációs, gazdasági és politikai szerepük van. A médiakompetencia a készségeket a tudatos, reflektált és felelős médiahasználat felé irányítja. A készségek közé soroljuk egyebek mellett a megalapozott választás kialakítására való készséget, a mediális kódok értését és értelmezését, a médiumok reflektált használatát a szabadidős tevékenységekben, az oktatásban és a munkában. A médiakompetencia további, központi területe a média aktív és kreatív alakítása az önkifejezés szolgálatában, meghatározott témák kifejtésében, a kapcsolattartásban és a kommunikációban. A médiapedagógia végül elősegíti a médiakritika kialakulását, amely egyaránt magában foglalja a társadalmi léptékű médiatudatosságot, az (önreflexív) médiafogyasztást és a média alkotó jellegű felhasználását" (Keine Bildung ohne Medien).

A fenti dokumentum a médiaműveltség fejlesztését társadalmi ügyként határozza meg, miközben feltételezi a médiafogyasztók aktív részvételét. Más források az úgynevezett védőoltás-modellt képviselik, melynek lényege az, hogy a polgárokat meg kell védeni a tömegkommukikációs eszközök hatásaitól (Gyermekmentő).

Összefoglalás

A fentiekben amellett az állítás mellett próbáltam meg érvelni, hogy a médiaműveltség ugyan a nyilvánosságról való gondolkodás fogalmi rendjében erős helyet vívott ki magának, de értelmezési tartománya túlságosan tágas. Kereszttantervi területként szinte valamennyi országban szerepet kapott, de éppen emiatt vált közhelyessé, miközben keretei bizonytalan mivolta miatt alig formálható tantárggyá. A médiaműveltség mély elméleti kidolgozottságát az iskola alig képes követni, emiatt és neveléstudományi alkalmazása elszakadt a pedagógiai gyakorlattól. A szakközpontú szemlélet miatt a tanárképzésben alig van jelen. Az iskolai munkát ugyan támogatják civilkezdeményezések, de ezek szinte kivétel nélkül gyors lefutású projektek. Az új kommunikációs eszközök és technológiák pedagógiai értelmezése késik, azaz az iskola alig tud valamit kezdeni például a webkettő jelenségeivel – talán ezzel függ össze, hogy a tananyagfejlesztések leálltak az elmúlt néhány évben. Egy divatos, valaha tartalmasnak és termékenynek tűnő megközelítésmód válságával állunk tehát szemben – Magyarországon bizonyosan.

Hivatkozott irodalom

DRZEWIECKI P. (2009): *Media Literacy in Poland.* A lengyel Media Desk 2009. 06. 17-én Varsóban megrendezett konferenciáján elhangzott előadás szóróanyaga. Kézirat.

„Edukacja czytelnicza i medialna." Varszawa, Ministerstwo Edukacji i Nauki. http://www.men.gov.pl/programy/programy/ed_czytel.php Letöltés: 2012. 05. 20.

„EP." (2006) http://www.euparl.europa.eu/sides/getDoc.do/2006-0399 Letöltés: 2012. 05. 20.

ERJAVEC, K., ZGRABLJIĆ, N. (2000): Odgoj za medije u školama u svijet – Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja* 6. 1. 89-107.

European Parliament, Session document. A6-0461/2008 24. 11. 2008 Report on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) Committee on Culture and Education http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0461/2008 Letöltés: 2012. 05. 20.

Gyermekmentő. http://www.gyermekmento.hu/hirek/Media_hatasa_gyermekekre.html Letöltés: 2012. 05. 20.

Keine Bildung ohne Medien. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/ Letöltés: 2012. 05. 20.

SZÍJÁRTÓ IMRE (2001): A média tantárgy a magyar közoktatásban. *Médiakutató* 5. tél, 113-123.

WIJNEN W. C. (2008): *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftperspektiven in Europa und den USA*. Kopäd, München

DUFFEK MIHÁLY: A ZONGORAPEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI AZ ELŐADÓI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

Képzeljük el, hogy most éppen a hangversenyteremben ülünk és egy tehetséges zongoraművész előadásában csodáljuk az élő zene varázsát, saját világunk zenei mását… Nagyon gyakori történés ez, a legjobb formája a zenével való kapcsolattartásnak. Mindehhez elengedhetetlenül fontos az előadó, a zongoraművész, akinek magasan fejlett előadói képessége van, amit mi a koncerten természetesnek veszünk. A közönség tagjainak nem szükséges ismerniük a hátteret, azt, hogy milyen nehéz munka áll a sikeres előadás mögött, hány évet töltött el a művész azzal, hogy saját zenei tehetségét, manuális képességeit szakadatlanul fejlessze. Sok tehetséges zenészt ismerünk, akiknek bizony, problémát jelent az, ha a közönségnek zenei élményt kell adniuk. Már a zeneoktatás alsóbb szintjein is tapasztalható, hogy a zenei tehetség komponensein kívül a zene élményének átadására való képességet is fejleszteni kell. A következő oldalakon talán tisztázódik, hogy a zenetanulás teljes folyamatában az egyik centrális kérdés éppen az előadói képességfejlesztés mindennapos feladata. E pedagógiai munkának alapja a mindenkori megfelelő színvonalú zenei gondolkodás és a szükséges hangszertechnikai eszköztár együttes jelenléte. A jó eredményhez a további elemek szükségesek:

- a kottakép zenei jelentésének megértése
- a koncert szituációjának rendszeres gyakorlata
- magas szintű tanulmányok
- a lámpalázzal történő együttélés megtanulása
- úgy tekinteni a hangversenyezésre, mint a zenész élet ajándékára
- tanítványaink pozitív kondicionálása

A tanár tanítványába vetett feltétlen bizalma, a tehetség és a személyiség elismerése a legerősebb hátterét adják ennek a pedagógiai folyamatnak. A zongorametodikai irodalomban az előadói képességfejlesztésről többen is nyilatkoznak, de a zenepedagógia e központi feladatának részletes és összefüggésekben bemutatott koncepciója komplex módon senkinél nem fogalmazódik meg. Ennek szüksége azonban nyilvánvaló, hiszen a tanárok, zongora professzorok tanítványaik testreszabott fejlesztési stratégiájában az előadóművészi képességek kialakítása és fejlesztése előkelő helyet foglal el.

Az előadó, a zenész különleges személyiség: átveszi a zeneszerző üzenetét és megpróbálja azt nagy hűséggel továbbadni közönségének. A zeneműnek valójában ez az életciklusa: a művészi alkotás megszületett a zeneszerző képzeletében, majd

leírta és ezzel valójában hozzáférhetővé tette a zene nyelvét értők számára. Látszólag könnyű a képlet, pusztán meg kell ismerni az üzenetet, és utána el kell játszani. Fontos tény, hogy a zenemű, azzal, hogy a kottagrafikai rendszerben „tömörítve" lejegyezték, el is vesztette eredeti inspirációját, ezért az előadóművész dolga ezt a tömörített grafikai képet újból hangzó zenévé tenni. Ez az a folyamat, amelyre csak azok képesek, akiknek megfelelő szintű zenei tehetségük, szorgalmuk és türelmük, tudás- és közlésvágyuk van. A folyamat legizgalmasabb kérdése, hogy miként sikerül megtalálni azt a zenei jelentéstartalmat, hangzásképet, élményhátteret, amely megegyezik a szerzői szándékokkal. E kérdés megválaszolásához az előadóművészet pszichológiájának ismerete nélkülözhetetlen (Deutsch 1999, 25-30), ismernünk kell a zenei képességeket, az előadást meghatározó körülményeket, s általában az előadást meghatározó objektív és szubjektív elemeket.

A fenti kérdés megválaszolásához néhány alapvető megállapítás szükséges.

1. A zongoratanítás minden mozzanata hatással van a tanítvány előadói képességeinek fejlődésére. Ez azt jelenti, hogy tanárként rendelkeznünk kell egy komplex, szisztematikus stratégiával és az ezt megvalósító tanítási gyakorlat ismeretével. Ahhoz, hogy sikeres legyen e tevékenységünk, jól kell ismernünk a notációt és az interpretáció sajátosságait. Ezek adnak segítséget ahhoz, hogy megtaláljuk az utat és tisztán lássunk. Soha nem szabad elfelejtenünk, hogy a tanítvány életkori sajátosságai, és azok folyamatos változása mindig más feladatot ad a tanárnak, a pszichoszomatikus problémák napról-napra változnak. Ugyanez a gondosság fontos akkor is, amikor az egyes zenei stíluskorszakok zenei nyelvezetének sajátosságait tanítjuk meg növendékünknek.

2. A tanítványunkhoz fűződő személyes kapcsolat ugyancsak fontos, elemi összetevője az előadói képességfejlesztési folyamatnak (Georgii-Hemming & Westvall 2010, 21-33). Miként lehetséges ez? Az intellektuális kapcsolat minősége, tartalma és a mindennapi együttműködés alapvető háttere a tanítványunk szeretete, egyénisége szabadságának biztosítása. A változó életkorokban ennek eszközei és megjelenési formái természetesen változnak, egy feladat azonban változatlan: a tanárnak szimpátiától és antipátiától függetlenül meg kell találnia tanítványában azokat a tulajdonságokat, amelyek szerethetőek. Ez az alapja az erős és kölcsönös bizalomnak (Burnard 2000, 7-23).

3. A pedagógiai optimizmus a következő fontos elem. A zongoratanárnak el kell hinnie, és el kell hitetnie tanítványával azt a gyakorlat által szakadatlanul igazolt tényt, hogy megfelelő színvonalú zenei tehetség mellett a jól szervezett munka, a gyakorlás törvényszerűen jó eredményekhez vezet. Ezt folyamatosan sugallnunk kell a mindennapi tanítási gyakorlatban.

4. Zongoratanárként gondosan vigyáznunk kell tanítványunk egyéniségére, amelyet szabadon kell hagynunk, önállósága és szabadsága nélkül nem jön létre az az előadóművészi képesség, amelyre szükség van. Ez természetesen nem az elhanyagoltságot és a kontroll nélküli szabadságot jelenti, ugyanakkor a mindennapi munka nem a parancsokon alapul. Mint a korábbiakban is megjegyeztük, ennek formája is folyamatosan változik tanítványunk egyes életszakaszaiban.
5. Meg kell őriznünk tanítványaink közlésvágyát azzal, hogy megadjuk a lehetőséget arra, hogy nyílt lélekkelés erős akarattal kívánják kifejezni magukat a zene nyelvén. Folyamatosan azt kell sugallnunk, hogy a zenemű élete a zeneszerző alkotómunkájával kezdődik és akkor teljes, ha eljut a koncert közönségének lelkéhez. Ebben van kulcs szerepe az előadónak, aki átadja a zenében rejlő üzenetet a hallgatóságnak.
6. A korábbiakhoz hasonlóan itt kell kijelentenünk, hogy a zongoratanár nem parancsnok, aki a zenei szabályok ismertetése mellett parancsokat osztogat a gyakorlásra vonatkozóan. A tanárnak sokkal inkább rugalmasnak, együttműködőnek kell lennie, olykor több előadási megoldás lehetőségét is bemutatni, hiszen a zenében nem csak egy egzakt igazság van, mint számos tudományban. Végső soron a tanárnak az a feladata, hogy a jó zenei gondolkodást tanítsa, és másod sorban a hangszerjáték eszköztárát adja ehhez. Képzeljük el: egy héten két órát töltünk tanítványunkkal, miközben ő húsz-huszonkét órát tölt egyedül a hangszerrel a tanár kontrollja nélkül, így valójában minden tanítvány saját magát tanítja. Ehhez kell olyan segítséget nyújtani, amelyet a tapasztaltabb, idősebb zenésztárs, a tanár képes adni, a munkamódszereket, a gyakorlás módját, mennyiségét illetően, stb.

A lejegyzés megfejtése

Az előadó legizgalmasabb teendője a kottakép mögötti zenei tartalom megfejtése, dekódolása. E nélkül a kotta a hangok halott, hangzás nélküli demonstrációja csupán. Ez az egyik legelemibb feltétele a jó előadásnak. Hosszú éveken át tanuljuk ezt, gyermekkorunktól a felnőtt korig, vagy még azután is…

A zongorairodalom kottalejegyzése a zenetörténet során valójában nem változott, kivéve a XX. századi kortárs zeneszerzők műveit, amelyek ugyan megtartották a kottaírás eredeti, hagyományos elemeit is, de új grafikai jelekkel bővítve az eszköztárat, olykor külön jelmagyarázattal ellátva a kottát. Ez a folyamat tehát nem jelenti azt, hogy a zeneszerzők nem akartak egyre pontosabb lejegyzést zenei gondolataik kifejezéséhez. Éppen ellenkezőleg: ahogyan a „gép", a zongora mint mechanikus eszköz fejlődött, úgy vált lehetővé az egyre árnyaltabb, színesebb hangzások kivitelezése, s az ezt kifejező, egyre precízebb kottakép. Az a háromszáz év, amióta a zongora létezik, egyben az a periódus, amikor a zenei nyelv a barokk

stílustól eljutott napjaink zenei stílusaihoz. Azt látjuk tehát, hogy a fejlődő hangszer egyben okot is ad a zeneszerzőknek arra, hogy a lejegyzés precizitása, részletessége lehetővé tegye az előadó számára az új képességek használatát a koncert előadásokon.

A zenei olvasás fejlődése szükséges volt ahhoz, hogy megértsük a kottaképet, és az absztrakt zenei gondolkodás színvonala emelkedjen. A megfigyelések, és az élmények mindehhez sok segítséget adnak, ugyanakkor az előadói hagyományok és kifejezési szokások ugyancsak erősen befolyásolják a kottakép megfejtésének folyamatát.

A zenemű így az előadóművész újraalkotó munkája révén jut el a hallgatóhoz. Vitatkozhatunk arról, hogy ez vajon produktív, vagy csak reproduktív folyamat. Hagyományos álláspont, hogy a zeneszerző nyilvánvalóan alkotó folyamattal hozza létre a művet, de mindjárt hozzá is kell tennünk, hogy az előadó munkája ugyancsak produktív, hiszen az élettelen kottakép értelmezése, logikájának, szerkezetének megértése és hangzó felépítése stb. mind azt bizonyítja, hogy újra meg kell fogalmazni a darabot, amely elveszítette hangzását, amikor leírták. Ezért nehéz az előadóművész dolga, hiszen konstruktív zenei alkotómunkára van szüksége. A stílus, a hangminőség, a műfaji paraméterek, a mű születésének körülményei, a szerző mentalitása, intellektusa, a zeneszerző tehetsége, tanultsága, mesterségbeli tudása és az ezekhez társuló hangszertechnikai eszközök használata mind-mind egyenként is izgalmas elemek, amelyek az előadó természetes tevékenységéhez tartoznak. Az előadó sok tekintetben lehet objektív, hiszen minden előadónak be kell tartania ugyanazokat a stilisztikai és műfaji szabályokat, de a szubjektív elemek – szerencsére – nem kiküszöbölhetőek.

A koncert szituációja

Az előadó, aki felmegy a színpadra nemcsak a zenével kommunikál hallgatóságával, hanem pszichikumával is, a metakommunikációval, amely hozzájárul a koncert zenei produkciójának élményéhez. Az előadás egyik legfontosabb, a hitelességet jellemző mozzanata a zenei kommunikáció és a metakommunikáció adekvát kapcsolata. Ideális helyzetben a legérzékenyebb zenei történések is összhangban vannak a testi viselkedéssel. Ha ez a harmónia nincs jelen, akkor ez az aszinkron lerombolja a katartikus zenei élményt. Ez ugyanaz a helyzet, mint a színész alakítása a színpadon, csupán a nyelv más. A boldogság nem hiteles, ha a színész nem jeleníti azt meg minden külső eszközzel, az arcmimikával, a testtartással, mozgással, tekintettel. (A zongoristák egyik legtipikusabb színpadi hibája, hogy az aktív, kifejező mozgás a zongoránál és a megszólaló hangzás nincs harmonikus kapcsolatban. Az ok ilyenkor

főként az erős kifejezésvágy, amely demonstrálni akar és nem a hangszer éneklésétől várja a zenei hatást, hanem a külsődleges mozgáselemektől…)

A zenei előadás folyamán mi egy szoros intellektuális kapcsolatban vagyunk a közönséggel, élményt, impressziókat akarunk adni. E mögött alapos tanulás, kemény munka van, amelynek a zenei tehetség az alapja. A professzionális biztonság a legfőbb körülmény minden előadás esetében, ezért a mindennapi gyakorlás mennyisége és minősége, a képességek fejlődése meghatározza a koncert minőségét és sikerét. Központi kérdés a reflexes, automatikus és tudatos elemek egészséges egyensúlyának megteremtése. A mű tanulásának ugyancsak döntő eleme a memorizálás színvonala, alaposság, megbízhatósága.

Amikor előadunk, különleges lélektani helyzetben vagyunk, így az előadó ilyenkor igen érzékeny és könnyen megzavarható. A sikert a professzionális elemek mellett számos más tényező is befolyásolja. Az személyiség általános színvonala, karaktere, az általános és a zenei gondolkodás színvonala, az absztrakciós szint, az erős kifejezésvágy mind meghatározóak abban, hogy az előadói képességek fejlődjenek. Ugyanígy fontos a testi egészség, a koncentrációs képesség magas színvonala, és általában az agy természetes funkcióinak egészséges működése. (Ha valaki kialvatlan, vagy beteg, sokkal több erőfeszítésre van szüksége ahhoz, hogy egyáltalán koncertezni tudjon, mint kipihent, egészséges társának.)

A megjelenítés képessége ugyancsak egyike a fontos tulajdonságoknak. Megjelenítés, amely ugyanaz a képesség, mint bármely más előadóművészetben, csupán a nyelv más. Az erős meggyőzési szándék, a közönség lelkiállapotának irányítási képessége ugyancsak szükséges tulajdonság. Szintén fontos a zenei szerkezet bemutatása és a zenei atmoszféra megteremtésének képessége.

A tanárok folyamatosan mondják tanítványaiknak, hogy a színpad az a hely, ahol csak az igazat lehet mondani, soha nem szabad hazudni. Ez egyben azt is jelenti, hogy az előadó nem pusztán imitálja az érzelmeket és hangulatokat az előadás folyamán, hanem valóban meg is éli azokat belül. Az utánzott érzelmek hamisak és nem hihetőek. Ez a legfőbb eleme a közönség katarzisának, de ugyanez az oka az előadó elfáradásának is, amely a koncert után komoly fáradtságként meg is jelenik egész lényén.

Nagyon izgalmas kérdés, hogy mi a zenei igazság. Ki mondja meg pontosan, hogy az előadás hiteles volt-e vagy nem? A művészi igazság nem egzakt, ugyanazon zeneművek különböző művészek által előadott felvételei egyaránt lehetnek fantasztikusak, akár Richter, akár Horowitz, vagy éppen Rubinstein játssza azokat.

A zongoraművész a színpadra lépve új helyzetbe kerül, nagy a különbség a mindennapok helyszíne, ahol a gyakorlás történik, és a koncert helyszíne között.

Ezért az akusztikai körülmények, az idegen hangszer képességei, a megvilágítás, a hőmérséklet, valamint számos pszichikai jelenség új és különbözik a szokásostól. Már az is, hogy a ruházatunk nem hétköznapi, izgatottságot jelenthet. A belső- és külső zavaró jelenségek a koncert folyamán, a mozgó személyek (pl. a fotográfus) nagyon erősen zavarhatják az előadóművészt.

A belső és a külső körülmények együtt és külön-külön is lerombolhatják a kiépített feltételes reflexeket, s ezzel tönkretehetik az előadást. Az idegrendszer, mint biológiai szervrendszer a legjobban akkor tudja lefuttatni e reflexeket, ha a körülmények azonosak a gyakorlás folyamán megszokott körülményekkel. Ebben a tekintetben a koncert helyszíne eltérő, így önmagában is felelőtlenség lenne azt mondani, hogy ki tudjuk küszöbölni a kockázatokat, de jelentős lecsökkentésükre reális lehetőségeink vannak.

Minden előadó tipikus problémája a lámpaláz. Természetesen, az előadók egy része igen sikeresen harcol ellene, de a zenészek csupán erős akarattal nem tudják kordában tartani vagy megszüntetni a lámpalázat. Sokan nem félnek ettől, hiszen tudják, hogy a lámpaláz minden előadás természetes velejárója. A következő a kérdés: meg akarjuk-e szüntetni a lámpalázat, s ezzel agyunk aktivitását, vagy meg akarunk tanulni együttélni vele. (LeBlanc, Chang Jin, Obert, & Siivola 1997; Lehrer 1987).

Az erős lámpaláz tünetei nagyon különbözőek lehetnek: remeg a kezünk, túl nedves, vagy túl száraz lesz, ásítunk, fáj a gyomrunk, hányingerünk van, gyors a szívverés, stb. Hogy a jelenséget megértsük, annak okát is ismernünk kell, amely szintén igen sokféle lehet: önbizalomhiány, kisebbségi érzés, kevés hit abban, hogy valóban képesek leszünk sikeres produkciót adni, félelem a közönségtől, esetleg olyan emberektől, akiket nem látunk szívesen a koncerten. Olykor az előadott darab túlzottan nagy tisztelete, vagy kételkedés abban, hogy meg tudjuk teremteni az atmoszférát, szintén erős oka a lámpaláznak. Holott a lámpaláz normális esetben egy természetes készenléti állapot, amely nélkül nincs személyes előadás és nincs hiteles zenei élmény.

A nyilvánosság előtti játék problémái

A problémák azokból a megállapításokból következnek, amelyeket a fentiekben említettünk. A rossz módszerrel megtanult darab nem alkalmas a gátlások nélküli előadásra. Az a zenemű, amely számos analízist és szintézist követően válik jól ismertté, jól érthető, s így jól előadható a zenei mondanivaló. A rossz gyakorlás, a fejletlen önkontroll, komoly kockázati forrás. Sokszor előfordul, hogy az előadók kiválóan megtanulják a zenei szöveget, mechanikusan, de a jelentés, a zenei érzel-

mek, és az atmoszféra nem jól tervezetten jönnek felszínre. A tanárok ezért gyakran mondják tanítványaiknak: „először értsd meg a zenét, tervezz, ugyanakkor mutass spontaneitást az előadásban, de a fejed mindig legyen kinn a vízből" a koncerten.

A rosszul megvalósított gyakorlás folyamán a legfontosabb előadói képességek nem fejlődnek. Ilyenkor a koncentráció alacsony szintű minden tekintetben és a hallási kontroll is elégtelen. Nem feledkezhetünk meg a feltételes reflexek természetéről, amelyek kulcsszerepet kapnak az előadás folyamán. Ezért, ha a gyakorlás közbeni koncentráció alacsony szintű és felületes, a koncert szükségszerűen másfajta, részletesebb és precízebb koncentrációja lerombolja ezeket a reflexeket, és az előadás sikertelen. És a hibák ilyenkor ott is jönnek, ahol semmilyen nehézség, ok nem mutatható ki. természetes, hogy a katartikus zenei élmény elmarad. Nincs rosszabb helyzet, mint amikor a közönség az előadó túléléséért izgul…

A mély és bizalmas kapcsolat a tanár és tanítványa között mindennél fontosabb. Ha ez a kapcsolat rossz, akkor tanítványunk szereplése igen kockázatos. A tanár koncert utáni reakciója, kritikája, a dicséret hiánya, a pozitív momentumok említésének mellőzése szorongást okoz. Tanítványunk könnyen azt érezheti, hogy ő maga a születte hiba, akinek egy életen át az a dolga, hogy szakadatlanul javuljon… Ugyanígy káros az is, ha a tanár állandóan csak a pozitívumokat emeli ki, amikor esetleg a valóság ezt egyáltalán nem indokolja, ugyanis az önértékelés nem lesz reális. A tanítványunk nagyon gyakran pontosan tudja, hogy mi történt, miközben játszott a színpadon, ehhez viszonyítja a hallott kritika igazságát, vagy irrealitását. El kell mondani, hogy a színpadon néha igen tragikus helyzetben érezzük magunkat, azt várva, hogy már mikor mehetünk le a színpadról. Ilyenkor hetekig nem hallgatjuk meg a felvételt, nehogy újból szembesüljünk rossznak hitt fellépésünk momentumaival. Aztán később jövünk rá, megismerve a felvételt, hogy a külvilág egészen mást hallott, mint amit mi, ott a színpadon éreztünk.

A közönség minősége és mennyisége a koncertteremben erőt tud adni, vagy éppen ellenkezőleg: elveszítjük önbizalmunkat, amikor megpillantjuk a közönséget. Ezzel ellentétes az, amikor a sok héten át tanult, előkészített, gyakorolt darabot mindössze húsz embernek kell eljátszani egy nagy hangversenyteremben. Az eredmény hasonló. Az sem mindegy, hogy kik ülnek a széksorokban: a zenekritikus, barátaink, vagy ellenfeleink, hogyan viselkednek, stb. Az előadó és a közönség bipoláris kapcsolatban van egymással, a történet valóban interaktív. Ezért igen fontos, hogy a szimpátiát sikerüljön megteremteni a koncertterembe lépés pillanatától.

Az irreális célkitűzések, a túl nehéz darabok, a tanár viselkedése, aki nincs tekintettel a tanítvány reális lehetőségeire, első sorban önkontroll problémához ve-

zetnek és aláássák az önbecsülést. A túlzottan erős megfelelni vágyás a tanítvány részéről, szintén komoly veszélyt jelent tanítványunk számára. Az erős lámpaláz, önbizalom hiány olyan pontra növekedhet, amelynél a tanítványunk számára a koncert főként veszélyforrás, miközben a legjobb teljesítményt várják el tőle. Sok tanár azért írja ki koncertre tanítványát, hogy kikényszerítse a gyakorlást. Nem ők a legjobb tanárok…

Az előadás legkedvezőbb körülményeinek megteremtése

A zongoratanár személyiségének szerepe a legelső, hiszen példaként áll tanítványa előtt, ez nagy mértékben befolyásolja az előadói képesség fejlődését. A legfontosabb, hogy szeresse tanítványát a tanár. Ez nagy erőt ad, mert ezen keresztül érzékelhető a bizalom és a humánum. Ezért van az, hogy a szakmai témákon túl minden a beszélgetés témája lehet: az életvezetés kérdései, privát problémák, stb. A tanár növendékének sok titkát ismeri, amelyek gyakran soha sem válnak ismertté a szülők számára. ez a kapcsolat egyfajta barátság, hasonlatos lehet a szerelemhez, olyan szoros lehet, mint a családi kapcsolat. A tanárnak így arra van lehetősége, hogy a teljes személyiségfejlődést befolyásolja, mindezt a zenén keresztül. A kapcsolat szempontjából minden tanári viselkedés elem fontos, mert a tanítvány gyakran követi, amit a tanár tesz, mond, így, ha a tanár maga is szereplésre vállalkozik, ez a legjobb módja annak, hogy látható legyen, mi is történik a színpadon szereplés közben. Ez egyben hitelesíti a tanár tevékenységét is, hiszen hallható az eredmény.

Nem szabad soha megfeledkeznünk a tanár iránti magas, professzionális elvárásról. Ez azt jelenti, hogy a mester tehetséges, empatikus, színes zenei fantáziája van, jó pedagógiai, módszertani érzéke és ismeretei vannak, tisztában van a zene minden sajátosságával és birtokában van a szükséges technikai eszköztár is. Ezek képezik a tanári tekintély alapját. Meg kell említenünk egy fontos kérdést: jó professzor-e a jó előadóművész? Lehetséges-e, hogy valaki ugyanolyan jó tanár, mint előadóművész? Nem könnyű a válasz, de tapasztalható, hogy sokszor a zseniális művész nem érti meg tanítványa problémáját, hiszen neki, magának soha nem kellett megküzdeni vele. Így igen gyakran jó tanácsot sem tud adni. Az ellenkezője is gyakori: a nagy professzor, a mester nem sikeres a színpadon, de zseniálisan tudja fejleszteni tanítványait. A két tanár típus nem két minőséget jelent, hanem két irányultságot. E szélsőségektől eltekintve a tanárok többsége természetesen a színpadon is megállja a helyét.

A gyakori zongoraórák mindennapi gyakorlata fontos komponense a fejlődésnek. Ugyan az a céljuk a zongoraóráknak, hogy tanuljon tanítványunk, de valójában a képességfejlesztés folyamata a jellemző és legfőbb cél. A tanárnak nagyon

pontosan kell tudnia, hogy tanítványa milyen szinten van azon az úton, amely a magasan fejlett előadói képességhez vezet. Biztosítania kell a folytonosságot, valójában addig kell segítenie tanítványát, míg ő maga egyszer feleslegessé válik. Természetesen a végcél a tanítvány teljes önállóságának létrehozatala, az, hogy független és kreatív zenésszé váljon.

A mesterkurzusok igen fontosak és hasznos elemei a fejlődésnek, de a mesterkurzus soha nem jelent azonos tanári felelősséget a több éves fejlesztő munkával szemben. Itt a tanítványnak friss, jó gondolatok szükségeltetnek, és praktikus segítség. A hosszú távú fejlesztő munka jól megtervezett stratégiát igényel, s ehhez kell megválasztani a zenei repertoárt. És egy másik fontos tény: a zenei tehetség nem lineárisan, nem egyenletesen fejlődik, olykor megrekedni látszik a folyamat, majd hirtelen gyors fejlődésnek indul.

Első pillanattól központi feladata a tanárnak a céltudatos és eredményes gyakorlásra nevelés, egyben meg kell tanítania a tanulás elemi módszereit is. a legjobb tanárok nem egy mindent teljesítő szolgaként kezelik tanítványaikat, hanem emberi lénynek, aki meg akarja tanulni a zene nyelvét, meg akarja tanulni a zenei gondolkodást, aki fel akarja fedezni a zene csodálatos világát, és aki kommunikálni akar, ki akarja fejezni az összes kincset, amelyet a zene ad. Ezért meg kell tanítanunk növendékünknek azt, hogy miként értendők az egyes korok zenei szerkezetei, formái, hogyan képzeljük el a hangot. Ehhez ki kell fejleszteni a szükséges hangszeres technikai eszköztárat is. (Madsen, 2011). A feladat nagyon összetett.

A jó tanítás egyenlő a kreativitás fejlesztésével. A gyermekek kezdeti zongoratanulmányai során az improvizáció kiváló eszköz erre, hiszen a „zenecsinálás" jelentősen csökkenti a kockázat tudatot. Amikor tanítványaink még olyan fiatalok, általában nem ijednek meg saját árnyékuktól. A pozitív kondicionálás elemi tanári feladat. segítenünk kell a személyiséget, hogy nyílt legyen, kifejezésvágya legyen, értékelni kell az egyes előadások pozitív momentumait, a szereplést úgy kell beállítani, mint a zenész legtermészetesebb életformáját, a lámpalázzal való együttélést gyakorolni kell, játszatnunk kell tanítványunkat mások előtt, ahányszor csak lehet. természetesen az ehhez szükséges tanári módszerek életkoronként változnak.

Jegyezzük meg: koncentrálnunk kell azokra a feladatokra, amelyek a szereplés előtt adódnak. Minden előadónak saját koreográfiája van arra, hogy miként hangolódik rá a helyzetre és egyáltalán, hogyan válik eggyé előadandó műsorával. Nekünk segítenünk kell a tanítványunkat abban, hogy megtalálja saját koreográfiáját. Direkt vagy indirekt módon motiválnunk kell tanítványunkat arra, hogy teremtse meg magának a kedvező körülményeket, amelyek elengedhetetlenek a sikeres szerepléshez.

Végezetül látnunk kell, hogy melyek a pozitív kondicionálás lépései. hogyan minden, ami először történik velünk életünkben, az első koncertnek is meghatározó szerepe van, ez mélyen megmarad emlékezetünkben. Ennek mindenképpen sikeresnek kell lennie. Fontos követelmény, hogy soha ne játszassuk tanítványunkkal a legnehezebb darabot, amit tanult, mert az nagy kockázatot jelent. Sokkal kedvezőbb, ha olyan darabokat játszik, amelyeket jól megtanult, nem jelentik zongorázása csúcsteljesítményét, és meg tudja mutatni zeneiségét, ügyességét. a másik praktikus momentum, hogy a koncert utáni értékelést soha ne a negatívummal kezdjük, a kedvezőtlen dolgokat pedig ne dramatizáljuk. természetesen el lehet mondani a problémákat, úgy, hogy abból a bizalmat érezze tanítványunk, és azt, hogy bizonyára legközelebb már nem lesznek ezek a problémák. Minél több koncertélményre van szükség, mert az egyik legnagyobb erő a koncertrutin, a gyakoriság, a helyzet gyakori megismétlése. Ebben van jelentősége a közös zongoraóráknak, a más tanárok előtti játéknak.

A hangversenyterem körülményeinek konkrét ismerete ugyancsak alapvető fontosságú. A zongoristának nehéz az élete, mert minden hangszer, amelyen koncerten játszik, különböző fizikai sajátosságokkal rendelkezik. A tanítványunknak valamennyi időt mindenképpen kell gyakorolni az idegen hangszeren, hogy használni tudja azt. Meg kell ismerni a leghangosabb és a leghalkabb hangot, azt, hogy miként szól ez az akusztikai térben. A koncertterem világítása ugyancsak fontos a zongoristának, mert a térben való tájékozódás a zongorista biztonságának egyik legfontosabb feltétele. Így tehát a tanárnak ki kell próbáltatni minden fontos körülményt a próba folyamán. Sajnos, a terempróba és a koncert akusztikai sajátosságai nem lesznek egyformák, hiszen a közönség jelenléte erősen módosítja azt.

Amint már említettük, a lámpaláz a tanár és tanítvány egyik legfontosabb ellensége. Mit lehet tenni? Egyet biztosan nem: soha ne mondjuk tanítványunknak, hogy „ne félj", mert akkor biztosan még jobban félni fog. Fontos megértetni tanítványunkkal, hogy nem dől össze a világ, ha valamely kis hiba történik. A zenei tennivalós, az előadás zenei tartalma sokkal fontosabb, mint hiba nélküli gépnek lenni… Nagy segítség a koncert előtt a tanítványunkkal közösen áttekinteni a játszandó darab(ok) zenei teendőit, hangulatait, hogy a pozitív érzések kerüljenek túlsúlyba, jelentsen örömet a közönséggel való találkozás.

Mindenkinek saját rítusa van a színpadon, és ebben fontos elem, hogy soha ne rohanjunk a színpadon, az agynak időre van szüksége ahhoz, hogy elképzeljen, felkészüljön, ezért egyáltalán nem szükséges a zongorához sietni a terembe lépés után. A lassú léptek megnyugtatnak, felnézhetünk a közönségre nyugodt lélekkel,

majd leülvén a hangszerhez elképzelhetjük a megszólaló zene karakterét, hangulatát, stb. S amikor készen vagyunk, kezdődhet a varázslat.

Egy nagyon szubjektív elemről kell szót ejtenünk: a tempó elképzeléséről. Ha ez túl gyors az agynak, biztos, hogy memória zavar, vagy más hibák keletkeznek és elrontják szép zenei terveinket. Amikor a kéz gyorsabb, mint az agy, senki nem tudja megmondani, hogy mi fog történni. Általában a tempóelképzelés az izgalomtól, vagy a tettvágytól gyorsabb, mint normál állapotban. Ilyenkor a legjobb tanács. képzeld el a tempót és valósíts meg egy lassabbat.

Ha ezek után valaki azt hinné, hogy a koncertezés problémáit a tanítás eszközeivel meg lehet oldani, akkor azt kell mondanunk, hogy az elvek általánosak, de a terápia szigorúan személyes és testre szabott. Ezért mondjuk, hogy a tanárnak a közös munkában rendelkeznie kell az improvizáció képességével, amely segítséget ad az egyedi helyzetekre adott egyedi válasz megtalálásához. Mindenre nem találunk jó válaszokat a zongorametodikában, elengedhetetlen a tanári kreativitás és felkészültség.

Hivatkozott irodalom

DEUTSCH, D. (ed., 1999): *The Psychology of Music.* Academic Press, New York.

GEORGII-HEMMING, E. & WESTVALL, M. (2010): Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27. 21–33.

BURNARD, P. (2000): How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research, 2.* 1. 7–23.

LEBLANC, A., CHANG JIN, Y., OBERT, M., & SIIVOLA, C**.** (1997): Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, *45.* 3. 480–490.

LEHRER, P. M. (1987): A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in Music Education*, 35. 3. 143–152.

MADSEN, CLIFFORD K. (2011): Music Teacher Education Students as Cross-Age Reading Tutors in an After-School Setting. *Journal of Music Teacher Education*, 2. 2. 40–54. http://jmt.sagepub.com/content/20/2/40.abstract

SZABÓ ILDIKÓ: A FELSŐOKTATÁS A TUDÁSTÁRSADALOM FELÉ VEZETŐ ÚTON

A társadalomtudományi gondolkodás forrásvidéke

Az oktatás társadalmi szerepéről, céljáról, hasznáról való gondolkozásnak a modern társadalomtudományokban nagy hagyományai vannak. E hagyományok egyik ága legalább a 18. századig, a „pedagógia századáig" nyúlik vissza.[1] A modern nevelésfilozófia gyökerei Rousseau-ig vezetnek, aki először vetette fel a nevelés és a szabadság összefüggéseit.[2] Rousseau a felvilágosodás más gondolkodóihoz hasonlóan hitt abban, hogy az ifjúság megfelelő nevelésével („emberré nevelésével") el lehet jutni egy jobb, szabadabb világhoz, amelyben az emberek kiteljesítik magukat és boldogak. Az *Emil avagy a nevelésről* című nevelési regényében a nevelés nem más, mint jól szabályozott szabadság.

Az oktatással és neveléssel kapcsolatos hagyományok másik ága a modern társadalomtudományokig vezet, amelyek már a megszületésük során, a 19. század középső harmadától kezdődően keresték a választ arra az évezredes filozófiai kérdésre, hogy a tudományok elő tudják-e segíteni a társadalom problémáinak megoldását. Az e kérdésre adott igenlő válaszok vezettek el annak felismeréséig, hogy a társadalmilag szervezett iskolázásnak kitüntetett szerepe van a fejlődés előmozdításában, a társadalom jobbá válásában.

A szociológia tudományát a 19. század modernizációs kihívásai – így az ipari társadalmak kialakulása, a társadalom szerkezetében végbemenő átrendeződések, az iskolarendszer kiépülése, a társadalmi csoportok közötti viszonyok megváltozása, a politikai hatalomgyakorlás szerkezetében bekövetkezett változások – hívták életre. Ezek a kihívások konkretizálták a társadalmi problémákat, és egyfajta igényt is felerősítettek a társadalom tudományos megközelítése és az anómiák okainak feltárása iránt. A megszülető társadalomtudományok (a szociológia, a közgazdaságtan, a pszichológia, az antropológia és a szociálpszichológia) racionalitáson, empirikus tényeken és oksági összefüggéseken alapuló módszertana lehetővé tette a társadalmi

1 Az előzmények természetesen a korábbi időszakokba nyúlnak. A 18. században végbement pedagógiai változásokhoz vezető úton meg kell említenünk a 17. századi német felvilágosodás racionalizmusának hozzájárulását, valamint Leibniz nézeteit a nevelés és az iskolázás szükségességéről, akinek a gondolatait aztán az oktatás számára Wolff rendszerezte a 18. században.

2 Rousseau a Társadalmi szerződésben fogalmazza meg először, hogy az egyén szabadságát megfelelő kormányzat alatt össze lehet egyeztetni a köz szabadságával.

jelenségek tudományos megismerését, rendszerezését, okainak és változásainak újfajta értelmezését. Kiszélesedett a társadalomtudományos megismerés lehetséges tárgyainak köre. A jelenségek és összefüggések leírása és értelmezése szükségszerűen együtt járt olyan értelmezési keretek kialakításával, amelyek normatív szemléletűek voltak, a kívánatosnak tartott társadalmi jó természetéből, a társadalmi ideálokból indultak ki, és felvetették a társadalmi problémák orvosolhatóságának kérdését.

Három hagyomány

A következőkben a társadalomtudományi hagyományok kincsesházából három, az elmúlt évtizedekben már evidenciává vált gondolatkört szeretnék kiemelni, azzal a céllal, hogy ezek nevelésszociológiai jelentőségére és mai érvényességére is rámutassak. Ezek a következők: (a) társadalomtudományok morális felelőssége, (b) a nevelés és az oktatás módjának és tartalmának társadalmi meghatározottsága, valamint (c) a kritikai gondolkodás értéke.

A hagyományok egyik meghatározó eleme *a társadalomtudományok morális felelősségének* tudata. A modern társadalomtudományok – így a szociológia – értelmét a konkrét társadalmi problémák megoldásának elősegítése adja. A viszonylag új akadémiai tudománytól, a szociológiától a kezdetektől azt várták művelői, hogy ne csak a társadalomban végbemenő folyamatok, a modernitással járó változások és válságok magyarázatára törekedjen, hanem érezzen felelősséget a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iránt, tartsa szem előtt a közjó érdekeit, és törekedjen a társadalmi dezintegráció orvoslására.[3] Durkheim – aki úttörő szerepet vállalt a szociológia önálló tudományként való megkonstruálásában, valamint egyetemi és tudományos intézményesülésében – társadalomtudósi pályája kezdeteitől egész életén át hangsúlyozta, hogy a szociológiának szerepet kell vállalnia a társadalom morális válságának megoldásában is.[4] Ha „a társadalmak tudományának" társadalommegújító kapacitását ma már szkeptikusabban is szemléljük, mint Durkheim, s érvényesülését csak a társadalompolitikák egész rendszerének szakmai megalapozottságával, a tudományok iránti nyitottságával és hatékony intézmények működése révén tudjuk elképzelni, az alapgondolatot: a társadalomtudományok morális felelősségét a társadalmi változások irányát és tartalmát illetően nincs okunk eliminálni.

3 A szociológia fogalmát 1838-ban megalkotó Auguste Comte olyan integratív tudománynak gondolta a szociológiát, amely egyesíti a történelmet, a közgazdaságtant és a pszichológiát.

4 A társadalomtudósi pálya mintájának megkonstruálása is Durkheim érdeme, hangsúlyozza Némedi Dénes Durkheimről írott könyvében (1996).

Durkheimhez kötődik a társadalomtudományok másik alapvető hagyománya is. Ő volt az, aki rámutatott *a nevelés és oktatás társadalmi meghatározottságára* és beágyazottságára (Durkheim 1980). Neki köszönhető, hogy ezek a kérdések bekerültek az újonnan született tudomány, a szociológia problematikájába. Azzal, hogy a nevelés magyarázatát a társadalom sajátos folyamataiban, szerkezetében és jelenségeiben kereste, megvetette a szociológiai alapú pedagógia, a nevelésszociológia alapjait is. Pedagógiai felfogásának alapját „jól kidolgozott szociológiai eszmék alkotják" (Fodor 2009). Durkheim a konkrét társadalmi valóságot tekintette minden emberi jelenség, így a nevelés magyarázata alapjának. Rousseau nyomdokain haladva felismerte az oktatás jelentőségét a társadalmi integráció elősegítésében. Felfogása szerint a nevelés az egyén társadalmi lényegének kialakítása, a társadalmi életre való felkészítés.[5] A nevelést az egyénre kényszerítően ható cselekvési módnak fogta fel, amely révén az egyén társadalmi lényege kialakul. Nem kétséges, hogy ebből a szempontból Durkheim a szocializációelméletek számára is megkerülhetetlen.[6] Az ő érdeme, hogy egyértelművé tette: a nevelés alapja a társadalmi valóság, valamint, hogy minden társadalomra jellemző az a nevelési mód, amiben a társadalom tagjai az adott társadalomban működő kényszerek révén részesülnek. Ma már sokan másképpen látják a társadalom kényszerítő erejének érvényesülését a szocializáció folyamatában – e tanulmány szerzője is közéjük tartozik.[7] Ez azonban nem von le semmit a Durkheim által kifejtett alapvető összefüggés – az oktatás és a nevelés társadalmi meghatározottsága és beágyazottsága – érvényességéből.

A társadalomtudományi örökség harmadik meghatározó elemének a *kritikai gondolkodás* evidenciává válását látom. A kritikai gondolkodás a tudományos gondolkodás nélkülözhetetlen szemléletmódja. Egyaránt feltételezi az előzőekben tárgyalt elemeket: a társadalomtudományok morális

5 Durkheim szerint minden társadalomban „jellegzetes nevelési mód és rendszer alakult ki, amit a társadalom új tagjaira egyszersmind rákötelez, éppen azzal a céllal, hogy a közösség megfelelő működéséhez és fennmaradásához szükséges (nyilván viszonylagos) homogenitását megalapozzák. (…) Úgy vélte, hogy a nevelés nem más, mint a (szociálisan éretlen) gyermekre azzal a céllal gyakorolt felnőtti hatás, hogy az felkészültséget nyerjen a fennálló társadalomban való életre, illetve a szociális életben való részvételre. Ennek a részvételnek a lényegét mindenekelőtt az aktív engedelmességben látta, abban tehát, hogy az egyén teljesen alárendeli magát a társadalom szükségleteinek, szociális-erkölcsi előírásainak és követelményeinek." (Fodor 2009: 215)

6 Annick Percheron meggyőzően elemezte Durkheim hozzájárulását a politikai szocializáció elméletének formálódásához L'univers politique des enfants című könyvében (Percheron 1974: 11–24.). Magyarul lásd: Szabó I. – Csákó M. szerk.): A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából. Budapest, 1999. Új Mandátum Kiadó 44–56.

7 Elsősorban Annick Percheronhoz kötődik a szocializáció kétoldalú folyamatként való felfogása. A politikai szocializációval kapcsolatos munkáimban én is abból indultam ki, hogy a szocializáció az egyén és társadalmi környezete között zajló interakciók sorozata (Szabó, Örkény 1998; Szabó I. 2000; Szabó 2009).

felelősségének tudatát és a nevelés, az oktatás és szélesebb értelemben a szocializáció társadalmi meghatározottságát. A társadalomkritika a szociológiát kialakulásától kezdve jellemezte.[8]

A kritikai gondolkodást a társadalomtudományokban a marxi hagyományokra épülő frankfurti iskola fejlesztette önálló elméleti irányzattá a 20. század harmincas éveiben. A frankfurti iskola a teória és a gyakorlat összetartozásából indultak ki. Meghatározó személyiségeinek (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Walter Benjamin, majd később Habermas) munkássága fontos nevelésszociológiai konzekvenciákat tartalmaz, mivel elemzéseikben rendre érintik a bírált társadalmi rendszerek (a fasizmus, a sztálinizmus, később pedig a fejlett ipari társadalmak) működésében és fennmaradásában szerepet játszó értékrendbeli, gondolkodásbeli és magatartási sajátosságokat is.

A frankfurti iskola társadalomkritikája a negyvenes években mindenekelőtt a fasizmusellenességet jelentette.[9] A fasizmus térhódítása, társadalmi támogatottságának ténye új lendületet adott a kritikai gondolkodásnak. A frankfurti iskola tagjai ezekre a jelenségekre a modern társadalomtudományok fogalomtára és módszertana segítségével kerestek magyarázatot, támaszkodva többek között a pszichoanalízis elméletére is. Így született meg az Egyesült Államokba emigrált frankfurti iskola tagjainak új kutatási irányokat kijelölő munkája, *A tekintélyelvű személyiség* (Adorno et alii 1950) az elnyomó hatalom újratermelődésének mechanizmusaival foglalkozik. A társadalom előítéletességét az autoriter személyiségeket nevelő családi szocializáció tartja fenn, amelyben a gyermek bűnbakképzéssel enyhíti szorongásait és elfojtásait.

Az egydimenziós ember (1964), Marcuse talán legnagyobb hatású könyve nem pusztán a modern kapitalista és a szovjet típusú rendszerek bírálata, hanem a manipulált, a fogyasztás egyetlen dimenziójából kitörni nem tudó és nem akaró, az ember eredendően sokdimenziós szabadságáról lemondó, társadalomkritikai érzékét elvesztő középrétegek bírálata is. A könyv társadalomkritikája mögött egy olyan, kívánatosnak tekintett társadalom normái rajzolódnak ki, amely megengedi, hogy az ember sokféle képessége kibontakozzon. Marcuse csak a rendszerbe még kevéssé integrálódott fiatalokban, a diákokban lát reményt. Könyve

8 Érdemes itt utalnunk Marx kizsákmányolással és társadalmi konfliktusokkal kapcsolatos gondolataira; Tönnies Közösség és társadalom című munkájára, amelyben kifejti, hogy a modern társadalmakban háttérbe szorulnak a személyes kapcsolatok; Durkheim anómia-elméletére stb.

9 Marcuse Ész és forradalom című munkája 1941-ben jelent meg. A frankfurti iskoláról kiváló magyar elemzések érhetők el (Tarr 1986; Weiss 1997; 2000).

az egyetemi ifjúság körében kultuszkönyv lett – az 1968-as diáklázadások aztán igazolják is a szerző fiatalokba vetett reményét.[10]

A tekintélyelvű személyiséget is, *Az egydimenziós embert* is sokan, sokféleképpen elemezték és bírálták. Nem kétséges azonban, hogy a 20. századi modernitás nagy rendszerélményeinek, a diktatúráknak, az elidegenedésnek, a fogyasztói társadalomnak – és általában a modern tömegtársadalom és tagjai viszonyának – a kritikai megközelítése a társadalomtudományi örökség olyan eleme, amelyet a ma sem lehet figyelmen kívül hatni.

A kritikai elmélet egyik elágazása a *kritikai pedagógia*. A hetvenes és a nyolcvanas években kibontakozó kritikai pedagógia nyíltan felvállalta a kritikai elmélet folytatását és pedagógiai örökségét (Kovács 2003: 88).[11] Egyik kiinduló pontjuk Adorno háború utáni, oktatással kapcsolatos munkássága volt. Adorno a tekintélyelvű porosz típusú oktatás gyökereit és legitimációját a politikai autoritásban látta. Figyelme Németországba való visszatérése után irányult az iskola és a társadalom viszonyára, az oktatás és az emancipáció kérdéseire, a tanári magatartásban megtestesülő autoritásra, a szembenálláson alapuló aszimetrikus tanár-diák viszony hatalmi jellegére. Úgy vélte, hogy ez az oktatási rendszer akadályozza Németországban a demokrácia kibontakozását (Kovács 2003: 86). Tanári munkájában személyesen is törekedett a külső autoritáson alapuló értékközvetítéssel szemben egy olyan tanár-diák viszony kialakítására, amely a hallgatók aktivitásán és a velük való együttműködésen alapul, és amelyben a tekintély forrása a tudás. Adorno a diákság, a pedagógusok és az oktatási intézmény viszonyának átalakításában, a folyamatosan újratermelődő tekintély helyett a társadalmi nyitottságra épülő iskolában látta a megoldást (Kovács 2003: 87).

A kritikai elmélet másik leágazása a *kritikai szociológia*. Az Egyesült Államokban az ötvenes évektől kezdődően nagy hatású szociológiai munkák sora született, amelyek átalakították a társadalomtudományi gondolkodást. A kritikai elméleteket újraértelmező (és Marcuse könyvére is nagy hatást gyakorló) kritikai szociológia abból indult ki, hogy a szociológia művelői képesek megkonstruálni egy, az emberek önmegvalósítását, társadalmi integrációját és jó társadalmi közérzetét minél jobban elősegítő normatív társadalom képét, amellyel szembesítve

10 A könyv magyarul 1990-ben jelent meg, és nagy hatást gyakorolt a korabeli magyar szociológiára.

11 A kritikai pedagógia bemutatásában Kovács Balázs tanulmányára támaszkodom. Az irányzat ismert képviselője többek között Paulo Freire, Peter McLaren és Henry Giroux. A kritikai pedagógia egyik célkitűzése a tanár-diák viszony emancipálása volt. Képviselői szerint az oktatásnak elő kell segítenie, hogy a diák egyre inkább képes legyen „autonóm döntést hozni, és társadalmának a későbbiekben formáló tagja legyen." (Kovács 2003: 89).

a létező társadalmakat, rá lehet mutatni ezek hiányosságaira, embertelenségére, funkcionális zavaraira. Riesman 1950-ben megjelent művében, *A magányos tömegben* nevelésszociológiai szempontból is megkerülhetetlen összefüggéseket tárgyal. Megkülönbözteti a hagyomány által, a belülről és a bőség amerikai társadalmára jellemző, kívülről (a fogyasztás, a média, a közvélemény által) irányított, a „magányos tömeget" alkotókra jellemző személyiségtípust. Elmélete szerint a különböző társadalomfejlődési szakaszokra más-más személyiségtípus a jellemző. Minden társadalom kialakítja azt a személyiségtípust, amelyik a leginkább képes alkalmazkodni az adott társadalomhoz.

Az amerikai kritikai szociológia másik meghatározó személyisége, Mills *Az uralkodó elit* (1956) című munkájában a korabeli Egyesült Államok hatalmi szerkezetét elemezve rámutat a politikai, katonai és gazdasági elit közötti kapcsolatokra, közös érdekeikre, világképük közös elemeire és az elitcsoportok új tagjainak az elitpozíciókat reprodukáló szocializációjára. Legismertebb munkája azonban a szociológiai képzelőerőről szól (*The Sociological Imagination* 1959). Könyve a szociológustól elvátható kutatói habitus máig érvényes megfogalmazása. Mills a szociológia és a szociológus morális felelősségét hangsúlyozza az egyén és társadalom, az életrajz és történelem, az én és a világ között szoros kölcsönhatás vizsgálatában. A szociológus a szociológiai képzelőerő segítségével képes kívül helyezkedni személyes érintettségén, egymással összefüggésben vizsgálni az egyéni életek mintáját és a történelem folyamatát, egységben kezelni az elméletet és a módszereket.

A kritikai szociológia Európában Bourdieu tevékenységében teljesedett ki, aki a társadalmi igazságtalanságok strukturális okainak feltárását és az uralkodó osztályok számára előnyös társadalmi mechanizmusok bemutatását tekintette céljának. Bourdieu társadalomkritikáját értékelkötelezettségén alapuló közéleti szerepléseiben is kifejezte. Munkásságának egyik – a nevelésszociológia szempontjából is alapvető – kérdése az, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek hogyan termelődnek újjá, és hogy ebben milyen szerepet játszik az oktatási rendszer.[12] Az egyén társadalmi struktúrában elfoglalt helyét a gazdasági tőke határozza meg, mondja Bourdieu, de a család a kulturális erőforrásokon keresztül is befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíció továbbörökítését. A magas kultúrát közvetítő család olyan készségekhez juttatja a gyermeket, amelyek birtokában otthonosan mozog és kommunikál az iskola világában, és amely jelzi a gyermek kedvező társadalmi pozícióját. Az oktatási rendszer ezt az otthonról hozott, az

12 Nevelésszociológiai tanulmányainak gyűjteménye (A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése) viszonylag korán, 1978-ban megjelent magyarul is.

iskola értékvilágával egybecsengő kulturális tőkét honorálja a gyermek iskolai előmenetelében. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének és legitimálásának legfontosabb eszköze az iskola. A hatalmi viszonyok reprodukciójában szerepet játszik, hogy a domináns társadalmi pozíciókban lévők képesek ráerőltetni kulturális és szimbolikus produktumaikat a társadalom más csoportjaira. Bourdieu az egyes társadalmi cselekvők eltérő motivációit azzal magyarázza, hogy a társadalom kihívásaira reagáló küzdési stratégiáik eltérő szocializációjukban rejlik. A hatalmi játszmák az egyetemi, kutatói hierarchia világát is átjárják. Bourdieu a *Homo academicus* című felsőoktatás-szociológiai művében mutatja meg az egyetemi, akadémiai hierarchiában és „látszatvilágban" a hatalom mechanizmusait (Kozma 2002: 313–314).[13]

Társadalomtudományok és társadalmi gyakorlat

A fentiekkel összefüggésben azt mondhatjuk, hogy az elmúlt másfél évszázadban a társadalomtudományi gondolkodásban meghonosodott egy olyan, morális felelősségtől vezérelt szemlélet, amely a fennálló társadalmakat nem fogadta el feltétlenül jónak. Ezeket megváltoztathatóaknak és megváltoztatandónak tekintette, és ebben az oktatási rendszernek, illetve az egyének szocializációjának kitüntetett szerepet szánt. Olyan társadalomeszmények fogalmazódtak meg, amelyekben kibontakozhat az emberek sokoldalúsága, személyiségük gazdagsága, és amelyben az egyén boldogsága találkozik a közjóval. A társadalomkritika nemcsak a társadalmi környezetre irányult, hanem adott esetben azokra a társadalmi mechanizmusokra és szocializációs folyamatokra is, amelyek kialakították a bírált rendszereket fenntartó és újratermelő magatartásokat, mentalitásokat, hatalmi érdekeket. Úgy vélem, a modern társadalmakban végbement változásokhoz a társadalomtudományi gondolkodás morális felelőssége, a társadalmi meghatározottságokra vonatkozó racionális szemlélete és kritikus társadalomképe is hozzájárult.

Az elmúlt másfél évszázadban a társadalomtudományi gondolkodás befolyással volt a jó társadalommal kapcsolatos európai és észak-amerikai normák formálódására. Fokozatosan behatolt az oktatással, neveléssel, iskolázással kapcsolatos szakpolitikákba, és – az iskolai szocializációnak is köszönhetően – hatott az állampolgári szocializáció mintáira. Természetesen nem valamiféle egyenes vonalú, töretlen fejlődésről van szó, ám mindent összevéve a társadalomtudományi gondolkodás kilépett a szaktudományok keretei közül, és normatív és

13 Ennek magyarországi megismertetésében elévülhetetlen érdemei vannak Kozma Tamás nagyszerű recenziójának (Kozma 2002).

szabályozó szerepe kétségtelenül tetten érhető a társadalomról és a társadalom tagjairól való politikai és állampolgári gondolkodásban.

A racionalizmus elveinek és a felvilágosodás pedagógiai elképzeléseinek jelentős szerepük volt a közoktatás intézményesülésében, a tankötelezettség bevezetésében és az egyetemi oktatás modernizálásában. Az iskolázás magától értődővé vált. A német felvilágosodás meghatározó alakjainak: Leibniz-nek és Wolffnak az a felismerése, hogy a társadalom jóléte érdekében szükséges minden gyermek iskoláztatása és nevelése, a francia felvilágosodás gondolataival együtt hozzájárult a 18. századi oktatási reformokhoz, melyek célja a társadalom gyakorlati szükségleteinek figyelembe vétele és kielégítése volt.

A nyugati világban a szociológia a 19. század végén, a 20. század elején intézményesült. Az Egyesült Államokban először 1873-ban, a Yale Egyetemen hirdettek meg szociológia kurzust, de csak az 1890-es évek elejétől vannak szociológiai egyetemi tanszékek. (Az első doktori fokozatot is adó szociológia tanszék 1893-ban alakult meg a Chicagoi Egyetemen). Ekkor kezdődtek el a rendszeres szociológiai kutatások is. (Vörös 1994). Az amerikai szociológiát a kezdetektől fogva az amerikai társadalomra irányuló kritikai él jellemezte. Franciaországban az intézményesülés folyamata az 1880-es években megkezdődött (Durkheim 1887-től tanított a Bordeaux-i egyetemen pedagógiát és szociológiát, 1896-ban pedig megalapíthatta a szociológiai tanszéket; 1902-től a Sorbonne-on tanított szociológiát), s a kezdetektől a szociológia vizsgálódásai körébe tartozott a társadalom anómiás állapota. Az erőteljes intézményesülés viszonylag korán legitimálta Franciaországban is, az Egyesült Államokban is a társadalmi jelenségek szociológiai megközelítésének létjogosultságát, és elősegítette e megközelítés társadalompolitikai érvényesülését.

A szociológiai szemlélet és a szociológiai munkákból kiolvasható társadalmi érzékenység 19. század utolsó évtizedeitől kibontakozó és a 20. században egyre inkább megerősödő *modern pedagógiai törekvésekre* is hatott (Montessori, Steiner, Freinet, Petersen és mások nézeteire). Ezek a törekvések már nem egyszerűen a gyermekkel, mint olyannal számoltak, hanem társadalmi meghatározottságával is. Támaszkodtak az új szociológiai gondolkodásból kirajzolódó társadalomképekre, és a nevelés célját a gyermek minél sikeresebb társadalmi integrációjának elősegítésében látták. Hittek a társadalom megváltoztathatóságában, és abban, hogy a változásokat a nevelés útján (is) elő lehet segíteni. A modern pedagógiai irányzatok társadalomjobbító

elkötelezettsége találkozott a szociológia társadalomjobbító elkötelezettségével.[14] Egyes irányzataikra erős társadalomkritikai él volt a jellemző.[15]

A szociológia ihletésének nyomán az elmúlt évszázadban a tudományos és a gyakorlati pedagógiai gondolkozás fogalomtára fontos szociológiai terminusokkal gazdagodott. A neveléstudományokba a „társadalmi" jelzővel ellátott fogalmak sora épült be (*társadalmi problémák* / *rétegek* / *mobilitás* / *előnyök* / *hátrányok* / *különbségek* / *egyenlőség* / *egyenlőtlenség* / *háttér* / *hovatartozás* / *szerepek* / *intézmények* / *integráció* / *tőke* / *felelősségvállalás* stb.). Meghonosodott az *oktatási rendszer*, az *oktatáspolitika*, az *intézmény*, a *szocializáció*, a *csoportkultúra*, a *csoportviszonyok* fogalma. A nevelési és oktatási viszonyok, az iskola külső és belső világa leírására szolgáló fogalmak jelentős része egyértelműen utal az oktatás és a nevelés alanyainak társadalmi beágyazottságára, illetve magának az oktatásnak a társadalmi meghatározottságára.

A kritikai gondolkodás kialakítása, mint az állampolgári nevelés egyik célja, a neveléstudományokban széles körben elfogadott axióma. A NAT kiemelt fejlesztési feladatai között is megtaláljuk a kritikai gondolkodás kialakításának szükségességét.[16] A kritikai gondolkodás követelménye és alapmetodológiája (racionalitás, oksági kapcsolatok feltételezése, a hipotézisek és a bizonyítékok összevetése, meghatározott eljárásrendek követése) beépült a *demokratikus állampolgári nevelés* módszertani alapjaiba.

14 E tanulmány kereteit meghaladná, ha kitérnék mindazokra a pedagógiai szemléletet formáló eszmei hatásokra, amelyek kívül esnek a szociológiai koncepciókon, noha tisztában vagyok fele, hogy nemcsak a definíció szerinti szociológiai gondolatoknak van szociológiai tartalmuk. Itt csak utalok a különböző 19. és 20. századi reformpedagógiai irányzatokra ható filozófiai eszmékre (Bergson, Nietzsche, Rudolf Steiner stb.) valamint a pedagógiai elképzelésekre szintén ható filozófiai utópiák (így például a marxizmus) elérendő célként vázolt társadalomképeire. Nem térek ki az önálló neveléselméleti koncepciókon alapuló pedagógiai irányzatokra sem. A reformpedagógiai törekvések eszmei tartalmáról szisztematikus áttekintést nyújt Pukánszky Béla és Németh András Neveléstörténete (1996).

15 A modern reformpedagógia korszakairól, az egyes irányzatok közötti különbségekről, az ezekre jellemző inherens pedagógiai alapelvek továbbéléséről lásd Németh András és Pukánszky Béla tanulmányát (1999). A szerzők hangsúlyozzák, hogy a reformpedagógia jelentős hatást gyakorolt az európai iskolaügyre.

16 A NAT-ban és az Ember és társadalom műveltségterületen „megfogalmazott célok szerint a kritikai gondolkodás a tanulók ismereteinek differenciálásában játszik kulcsszerepet. Abban segíti őket elsősorban, hogy el tudják különíteni a fikciót a valóságtól, a tényeket a véleményektől, átlássák a történelmi-társadalmi folyamatok mögött húzódó ok-okozati kapcsolatokat, tájékozódni tudjanak a kulturális különbségek horizontális és vertikális megjelenéseinek hálózatában. A követelmények ilyen sokrétűsége azt a nézetet tükrözi, amely szerint a kritikai gondolkodás nem egy jól definiált képesség vagy kompetencia, sokkal inkább az oktatás egészének ideális kimenetele." (Kinyó, Barassevich 2010: 36–37)

A stabil demokráciákban a második világháborút követően a szörnyű történelmi tapasztalatok birtokában a szakpolitikák egyre nyitottabbá váltak a társadalomtudományok iránt. Támaszkodtak ezek eredményeire, és igényt tartottak visszajelzéseikre. Felismerték a demokratikus társadalmi gyakorlat rendszerstabilizáló és a politikai rendszer folyamatos megújulását elősegítő funkcióit. Az elmúlt évtizedekben kialakultak azok a közvetítő rendszerek (tudományos intézmények, projektek, kutatások, szakértői és ellenőrzői szolgáltatások, mérések, hatásvizsgálatok, a közszférában megkövetelt végzettség, folyamatos továbbképzés és kompetenciák), amelyek alkalmasak arra, hogy a társadalomtudományok szemléletét, módszereit és eredményeit „becsatornázzák" a társadalom működésében meghatározó szerepet játszó intézményrendszerbe. A nemzeti oktatási rendszerek sajátosságaiban kimutatható a szociológia hozzájárulása is.[17]

A második világháború befejezése óta a közoktatás egésze Nyugat-Európában mindinkább a demokratikus állampolgári szocializáció jegyében zajlik. A társadalomismeret és az állampolgári ismeretek az oktatás gondosan kimunkált részei. Abból indulnak ki, hogy az állampolgári ismeretek és társas értékek (a tolerancia és a szolidaritás) taníthatóak, a cselekvési, valamint döntési képességek fejleszthetőek. Az a már említett elvárás, hogy az iskolának elő kell segítenie az esélyegyenlőség érvényesülését, ugyancsak az állampolgári szocializáció társadalompolitikai fontosságát jelzi. Az iskola belső világa (diákönkormányzat; tanár-diák viszony; az iskola, a szülők és az iskolafenntartók viszonya) arról tanúskodik, hogy az iskolát a (demokratikus társadalmi) élet tanítómesterének tekintik.

A stabil demokráciákra jellemző *demokratikus állampolgári szocializáció* modellje politikai támogatottságot élvez. Ez a modell az érdekek sokféleségéből és az értékrendek sokszínűségéből következő konfliktusok feloldására a

17 A francia iskolarendszerben fellelhető durkheimi jellegről a francia és az egyesült államokbeli oktatási modelleket összehasonlító Denis Meuret 2007-ben megjelent könyve (Gouverner l'école – Une comparaison France / États Unis) tartalmaz érdekes megállapításokat. A szerző a francia modellt, amely az egyénből indul ki, és amelyben az egyén szocializálása, valamint a szabadság és a racionalitás értékeinek a beláttatása a fő cél, egyértelműen Durkheim szerepéhez és hatásához kapcsolja. Ezzel szemben az amerikai oktatási rendszer a társadalomból indul ki. Társadalomjobbító céljainak megvalósulása érdekében az iskola segíti az egyének kreativitásának kibontakozását, önbizalmuk erősödését és problémamegoldó képességét, tehát segít abban, hogy az egyének szabadok legyenek, Durkheim kortársához, az amerikai John Dewey reformpedagógiai munkásságához kapcsolja. Magyarul lásd erről Kállai Gabriella könyvismertetését (2008).

konfliktuskezelés kompromisszumos módjait kínálja.[18] Olyan, konzisztens struktúra, amelynek tényezői: a formális (iskola, szervezetek, egyházak), a nem formális (család, kortársi csoportok, média, kapcsolatok hálózata), a kulturális (világkép-konstrukciók, gondolkozási, magatartási és cselekvési minták) és a diszkurzív tényezők (alaptematikák, különböző tematizációk), valamint a tapasztalatok, élmények egymást feltételezik. Az elsődleges életvilág formális és nem formális közösségei kiegészítik benne egymást. Ezért képes a stabil demokráciákban a konfliktusok tárgyalásos, procedurális, kompromisszumokra épülő kezelésére.

Az Európai Unióban a 90-es évek második felére általánossá vált állampolgári nevelési koncepció szerint az oktatásban elsőbbségük van a tapasztalatoknak, a demokratikus állampolgárságnak és az emberi jogokat tiszteletben tartó attitűdöknek.[19] Az iskolai állampolgári nevelés része az iskola belső világában érvényesülő demokrácia is. Ugyanakkor az állampolgári nevelés kérdései túlnőnek az iskola falain. A fiatalok tapasztalati tanulását elősegítő kezdeményezések társadalompolitikai támogatásban részesülnek, kereteit szakmai szempontok figyelembe vételével biztosítják.

Az állampolgári kultúrát alapvetően a demokratikus alapelvek és a jogállami normák határozzák meg. A stabil demokráciákban a 20. század második felében az önszerveződés, a társadalmi felelősségvállalás, a társadalmi szolidaritás, a demokratikus alapelvek (az emberek egyenlősége, az emberi méltóság védelme, törvényesség, ez egyetemes emberi jogok, a vélemények szabadsága, az emberek és az információk szabad áramlása stb.) az állampolgári kultúra sarkalatos értékei lettek.[20] A demokrácia működését és folyamatos megújulását biztosító, sokat emlegetett fékek és ellensúlyok hatékonyságához hozzájárulnak azok a mentalitásbeli értékek, amelyek a közjó politikai képviseletében, a közszolgálati és közalkalmazotti éthoszban fejeződnek ki. A társadalomtudományi alapfogalmak jelentős része (így például a társadalmi rétegződéssel, az állammal, a kormányzattal, a demokráciával, a

18 A demokratikus állampolgári szocializációval kapcsolatos fejtegetéseimben 2009-ben megjelent könyvem egyik fejezetének A demokratikus politikai szocializáció modellje című alfejezetére támaszkodtam (Szabó I. 2009: 289–292).

19 „A politikai közösséghez tartozásában definiált állampolgár átadja helyét annak az állampolgárnak, aki helyzetek és összefüggések sokaságában él közösségi életet a társadalomban", írja az Európa Tanács Demokratikus állampolgárrá nevelés projektje keretén belül készített tanulmányában François Audigier (www.culture.coe.fr.citizenship).

20 Ami természetesen nem azt jelenti, hogy a társadalmi magatartásokat mindig, minden esetben ezek az értékek vezetnék, de azt igen, hogy beépültek az állampolgári magatartásokba, és fontosságukat illetően társadalmi egyetértés van.

hatalommegosztással, a politikai intézményrendszerrel, a jogrenddel, az állampolgári jogokkal, az érdekek megjelenítésével kapcsolatos fogalmak) beszivárgott a hétköznapi tudásba, és az állampolgári gyakorlattal kapcsolatos diskurzusok aktív elemeivé vált.

Az Európai Unióban a társadalompolitika centrumában az *aktív állampolgárság* fejlesztése áll. A helyi, regionális, nemzeti, illetve transznacionális közösségek legfontosabb stabilizáló tényezője az állampolgárok aktív társadalmi szerepvállalása. Az aktív állampolgár képzése két pilléren nyugszik: az oktatáspolitikán és az ifjúságpolitikán. Az ifjúsággal kapcsolatos szakpolitikák (oktatáspolitika, ifjúságpolitika, foglalkoztatáspolitika, szociálpolitika), az ifjúságkutatások, valamint a fiatalok társadalmi életének színterei és formái nyitott, konzisztens alrendszert alkotnak.

Felsőoktatás és tudástársadalom

A 20. század végének olyan fontos terminusai, mint a *tanuló társadalom*, a *tudástársadalom* és *az egész életen át tartó tanulás* jól jelzik a tudás és az oktatás felértékelődését. A tudás és az oktatás felértékelődése szorosan összefügg a társadalom szerkezetének alapvető változásaival. Az ipari társadalom átalakult: a második világháborút követő évtizedekben a legfejlettebb nyugati országokban mindinkább egy posztindusztriális gazdasági modell vált jellemzővé, amelyben a termelésben, a gazdaságban és a társadalmi viszonyrendszerben az információk technológiai előállítása, az információk feldolgozása és az információkhoz való hozzájutás játssza a központi szerepet. A társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában és fennmaradásában nagy magyarázó erővel bírnak a tudáshoz, információkhoz való hozzájutás egyenlőtlenségei, az infotechnika és az ismeretforrások elérhetőségében meglévő különbségek. Ebből természetesen az is következik, hogy ezeknek az egyenlőtlenségeknek a csökkentésében is jelentős felelőssége van az oktatásnak, a tudásnak és a tudás társadalmi közvetítésének.

A változások nem következhettek volna be a társadalomtudományi szemléletmód térhódítása nélkül. Ez a szemléletmód behatolt a közpolitikákba, köztük az oktatáspolitikába és a közbeszédbe. Különösen a múlt század hatvanas éveitől kezdődően jelentős szerepe volt a társadalompolitikák célkitűzéseinek megfogalmazásában, a közoktatás rendszerének demokratizálódásában és folyamatos pedagógiai megújulásában, valamint az oktatás működésének értékelésében. Az oktatásnak is köszönhető, hogy a kritikai attitűdök, viták természetesekké váltak az állampolgári magatartásokban. A magatartásokba beépült társadalomtudományi szemlélet értékei (a kritikusság, a köz iránti morális felelősség, a

társadalom működésével kapcsolatos tudás) kifejeződtek az állampolgári tudatosságban és a társadalmi cselekvésekben. Átalakult az egyén és a társadalom, az egyén és a hatalom, az állam és az állampolgárok viszonya. A társadalom működésének kiszámíthatósága, a közbizalom megerősödése, a hatalom demokratikus kontrolljainak működése és a jogbiztonság kedvezett annak, hogy az egyének távlati életstratégiákban gondolkozzanak.

A tudástársadalmakban a társadalomtudományi szemlélet nevelésszociológiai jelentősége túlnő a legszélesebb értelemben vett közoktatás keretein. A felsőoktatás expanziójával a modern társadalmakban a felsőfok egyre inkább azt a funkciót tölti be, amit a középfokú képzés töltött be a 20. század első évtizedeiben. A felsőoktatás expanziója válasz arra, hogy a társadalmilag elvárt iskolázottsági szint növekedett. Igaz ez Magyarországra is. A tanulás felértékelődött, a munkaerőpiacon a magasabb képzettségi szint javítja az elhelyezkedési esélyeket. A 2010-es, oktatáspolitikai OECD-jelentésből egyértelműen kiderült, hogy a globális pénzügyi válság az alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállalókat sújtotta a legnagyobb mértékben, a legkevésbé pedig a felsőfokú végzettségűeket (ec.europa.eu). Magyarországon a munkanélküliek aránya 2011-ben a teljes népesség körében 10,7 százalék volt; 2010-ben a diplomások között 4,1 százalék.[21] A diplomások átlagjövedelme mindenütt, Magyarországon is magasabb, mint a kevésbé iskolázottaké. A felsőfokú végzettség az esetleges pályamódosításokat is megkönnyíti. A társadalomtudományi gondolkodás társadalmi térhódításával járó egyéni és kollektív előnyök közvetítésében megkérdőjelezhetetlen és megkerülhetetlen az egyre általánosabbá váló felsőoktatás.

Magyarországon a társadalomtudományok és a politika közötti kapcsolatrendszer másképpen alakult. A 20. század első felében az intézményesülés alacsony fokú volt. A negyvenes évek végére, a pártállami rendszer első szakaszában a szociológia intézményrendszere megszűnt, művelésére nem volt lehetőség, művelői emigráltak vagy börtönbe kerültek, esetleg a megtűrt tudományterületeken (statisztika, történettudomány, filozófia, pedagógia) dolgoztak tovább. A politikai elutasítás nem volt független a szociológia lényegéből fakadó társadalomkritikai irányultságától, szemléleti szabadságától, a társadalmi változásokat értelmező gondolati konstrukcióitól,

21 A társadalom- és viselkedéstudomány szakterületen 3,7 százalék, a tanárképzés, oktatástudomány szakterületen pedig 3,6 százalék volt a munkanélküliek aránya. Az adatok forrása Juhász Ágnenek a KSH 2010-es munkaerő-felmérésének alapján készült 2011-es elemzése: A felsőfokú végzettség előnyei. Educatio Nonprofit Kft. 2011. Az adatok elérhetőek a Népszabadság Online 2012. augusztus 14-i számában, az Ónody-Molnár Dóra „Nem túl sok a diplomás" című írásához kapcsolódó linken.

társadalomeszményeitől és objektivitásra törekvő módszertanáról. A kádári rendszer konszolidációjával a hatvanas évek végén kialakultak az első intézményes formák: egyetemi kurzusok, majd tanszékek, kutatóhelyek, folyóiratok. A társadalompolitika azonban még sokáig nem tudott mit kezdeni a politikai ideológia ellenlábasának tűnő társadalomtudományi gondolkodással.[22] Csak a rendszer utolsó másfél évtizedében, a bomlás időszakában, a hatalom eróziójának periódusában nőtt meg a társadalomtudományi diagnózisok politikai hasznosságának értéke.

A történelmi lemaradás ténye miatt is tiszteletre méltó az a szerep, amelyet a hetvenes évektől kezdődően töltöttek be Magyarországon az oktatással, a felsőoktatással, a fiatalokkal kapcsolatos, ekkoriban létrehozott kutatóhelyek.[23] Bár a szakpolitikák csak mérsékelten vették figyelembe a fiatalokkal és az oktatással kapcsolatos kutatások eredményeit (ahogy általában a szociológiai kutatásokéit is), az itt folyó kutatások sokban hozzájárultak a társadalmi önmegismeréshez, a társadalomkritikai gondolkodás legitimálásához és bátorításához, a kutatói szakmai szerepek kikristályosodásához. A kutatási eredmények mértékadó, a közügyek iránt érdeklődő értelmiségi rétegek (tanárok, felsőoktatási oktatók, kutatók, egyetemisták, újságírók és mások) számára jelentettek fontos tájékozódási pontokat.[24] Segítették megérteni az iskola társadalmi meghatározottságát, a politikai rendszer reprodukálásában játszott szerepét, belső világát, a fiatalok szocializációját, az ifjúsági kultúra természetét is. A *szakpolitikai hasznosulás* szempontjából különösen az oktatáskutatók munkássága volt eredményes. Az oktatási reformokban, a tantervi reformokban,

22 Itt említem meg azt a beszédes történetet, hogy Fock Jenő, aki 1967-től 1975-ig a Minisztertanács elnöke volt (és tevékenyen részt vett az új gazdasági mechanizmus bevezetésében), a hetvenes évek elején Varsóban tett hivatalos látogatásán nyilvánosan rácsodálkozott az ottani közvélemény-kutató intézet működésére, és az őt kísérő újságíróknak kifejezte sajnálkozását amiatt, hogy nálunk nincs ilyen. Nem tudta, hogy Budapesten 1969 óta működött a Tömegkommunikációs Kutatóközpont…

23 Ilyen volt a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóintézet, az Oktatáskutató Intézet, a Budapesti Pedagógiai Intézet, a megyei pedagógiai intézetek, az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, a KISZ KB Ifjúságkutató Csoportja, az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat Sajtó- és Közvélemény-kutató Osztálya. Emellett az újonnan megalapított szociológia tanszékeken és az általánosabb profilú társadalomkutató helyeken (például az MSZMP Társadalomtudományi Intézetében és a Tömegkommunikációs Kutatóközpontban) is folytak fiatalokkal kapcsolatos kutatások.

24 Nagy visszhangot váltott ki Ferge Zsuzsa 1972-es tanulmánya (A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés). 1975-ben jelent meg Kozma Tamás nagyhatású könyve, a Hátrányos helyzet. Andor Mihály tanulmánya (Dolgozat az iskoláról) 1980-ban jelent meg. Széles körben volt ismert Szabó László Tamás A rejtett tanterv című, 1988-ben megjelent könyve is (a szerzőnek már 1982-ben is volt publikációja a rejtett tantervről).

az alternatív pedagógiai műhelyek létrejöttében, az iskolával és az oktatással kapcsolatos szakmai diskurzusok felélénkülésében elévülhetetlen szerepük volt.

A rendszerváltással a korábbi kutatóhelyek többsége megszűnt. Nincs többé önálló ifjúságkutató hely.[25] Az egyetlen ifjúságszociológiai szakirány jövője bizonytalan.[26] Igaz, az Educatio kht nagyon jelentős empirikus kutatásokat folytat, az ott készült elemzések tökéletes problémaérzékenységről és magas színvonalú módszertani felkészültségről tanúskodnak, és a szombathelyi Echo Survey kft is ifjúságkutatásokra szakosodott. És az is igaz, hogy az elmúlt évtizedekben megerősödött az egyetemek neveléstudományi kutatási potenciálja.

A nevelésszociológiai és a felsőoktatás-kutatások jelentős tudományos központja a Debreceni Egyetem. Itt 2007 óta működik a Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ, a CHERD (Center for Higher Education Research and Development), amelynek a nevéhez jelentős nemzetközi felsőoktatás-kutatások és fontos publikációk fűződnek. És az is igaz, hogy az egyetemeken, a neveléstudományi tanszékeken és intézetekben, doktori programokban, esetenként a szociológia tanszékeken kiváló kutatások folynak a fiatalokkal és az oktatással, iskolai világgal kapcsolatban.[27] Az egyetemi neveléstudományi kutatóhelyek kiépülése és a jelentős publikációs tevékenység ellenére is úgy tűnik azonban, hogy ma kevesebb látható nyomuk van az iskolával, az oktatással, a fiatalokkal kapcsolatos magyarországi kutatásoknak, köztük a felsőoktatás-kutatásoknak.

A pártállami rendszer lebomlása, a piacgazdaság kiépülése és nem utolsó sorban a demokratikus alapintézmények létrejötte azt az ígéretet hordozta magában, hogy a társadalomtudományi szemlélet „társadalmiasul": a társadalomtudományok és a szakpolitikák közötti kapcsolatrendszer intézményesül, kialakulnak azok a mechanizmusok, amelyeken keresztül a szakpolitikák figyelembe

25 A 2001-ben létrehozott, az Ifjúsági és Sportminisztérium alá tartozó Nemzeti Ifjúságkutató Intézet legismertebb tevékenysége a 2000-ben (akkor még csak önálló kutatási projektként folytatott) Ifjúság 2000 kutatás lebonyolítása és feldolgozása. 2004-ben került sor az Ifjúság 2004 adatfelvételére. 2008. 2004 májusában a Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium megszüntette a Nemzeti Ifjúságkutató Intézetet, jogutóda a Mobilitás Ifjúságkutató Iroda lett. Ez az iroda végezte 2008-ban az Ifjúság 2008 adatfelvételét, majd az iroda 2007-ben megszűnt, a kutatás és a kutatók egy része átkerült a Szociális és Munkaügyi Minisztériumba, a Szociális és Munkaügyi Intézetbe, a Gyermek- és Ifjúságkutatási Főosztályra.

26 A Debreceni Egyetem szociológia mesterszakán 2006-tól folyt oktatás- és ifjúságszociológiai szakirányú képzés, de a 2011-es tanévben már nem indult a szakirány. Bízzunk benne, hogy nem végleges a szociológus mesterképzés és a szakirány szüneteltetése.

27 Megemlíteném az egyetemközi összefogással, önkéntes munka keretében folytatott Iskola és demokrácia kutatásokat (2005; 2008); az ELTE, valamint a Debreceni és a Pécsi Egyetem oktatóinak közreműködésével folytatott Családi szocializáció kutatást (2010-12); a Debreceni Egyetem szociológia tanszéke és a neveléstudományi doktori program keretében folyó Campus-lét a Debreceni Egyetemen (2010–2013) című kutatást.

veszik és hasznosítják a társadalomtudományok eredményeit, valamint, hogy az iskolai szocializáció révén az állampolgári magatartások formálódásában megerősödnek a demokratikus értékek és készségek. Ezek az elvárások napjainkig csak kevéssé teljesültek. A társadalomtudományi szemlélet „társadalmiasulásával" kapcsolatban két fő irányban fogalmazhatunk meg hiányérzetet. Az egyik irányt az oktatás, a fiatalokra vonatkozó közpolitika sajátosságai alkotják. Ezen belül most csak a felsőoktatással kapcsolatos, az elmúlt hónapokban érzékelhető oktatáspolitikai problémákra koncentrálok, nem feledve természetesen, hogy sok kérdés felvethető a korábbi időszakokra vonatkozóan is, a közoktatással kapcsolatban is.[28] A problémák másik irányát a fiatalok állampolgári szocializációjában látom. Dolgozatom befejező részében e két probléma jelzésére teszek kísérletet.

A 2011/12-es tanévben 242 ezer fiatal tanult a felsőoktatásban (Oktatási adatok 2011/12: 3).[29] Közvetlenül őket és az utánuk következő fiatalokat érintik a felsőoktatásban a 201213-as tanévtől életbe lépő változások.[30] Közvetve és hosszú távon azonban a magyar társadalom egészét, amennyiben elfogadjuk, hogy a felsőoktatásnak fontos helye van a tudásalapú társadalom megerősödésében.

A felsőfokú végzettségűek arányát tekintve a 25–34 évesek körében az OECD 2011-es adatai szerint Magyarország nincs olyan jó helyzetben, mint Dél-Korea, Norvégia, az Egyesült Királyság, Belgium, Svédország, Finnország és Szlovénia, de valamivel magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, mint Ausztriában, Szlovákiában és Csehországban (1. ábra).

28 Így a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas aránya, az iskolai szegregáció, a speciális nevelési igényű tanulók oktatásának kérdései, a helyi sajátosságok figyelembe vétele a közoktatásban, az esélyegyenlőséget segítő intézkedések, kezdeményezések, módszerek rendszerének hiánya, az iskolai demokrácia kérdései, az iskolai gyermekvédelem helyzete stb.

29 „Az államilag támogatott képzésben részt vevők aránya a nappali tagozaton folyamatosan csökken: a 011/2012-es tanévben kicsivel több mint 73%, míg 10 évvel korábban közel 86% volt" (Oktatási adatok 2011/2012 : 3).

30 Több szakon jelentősen csökkentek a felvételi keretszámok, csökkentek az állami finanszírozású keretszámok, bevezették a részben állami finanszírozású férőhelyeket, változtak a felvételi ponthatárok, változott a költségtérítés mértéke, az állami finanszírozású képzésbe bekerülő hallgatóknak szerződésben kell vállalniuk, hogy a végzésüket követően meghatározott ideig Magyarországon kell dolgozniuk.

1. táblázat: A felsőfokú végzettségűek aránya korosztályonként (százalék)31

Ország	*25–64 évesek*	*25–34 évesek*	*55–64 évesek*
Dél-Korea	38,8	63,1	13,2
Norvégia	36,7	46,8	27,2
Egyesült Királyság	36,9	44,9	28,7
Belgium	33,4	42,5	23,4
Svédország	33,0	42,3	26,9
Finnország	37,3	39,4	29,0
Szlovénia	23,3	30,4	16,7
Magyarország	19,9	25,1	16,3
Ausztria	19,0	21,1	15,9
Szlovákia	15,8	20,6	12,1
Csehország	15,5	20,2	10,8

Forrás: OECD Factbook, 2011. In: Romkocsmák népe? HVG 2012. augusztus 4. 57. oldal

A diplomások jelenlegi aránya Magyarországon a 25–34 évesek körében nem tekinthető magasnak, különösen akkor nem, ha tudjuk, hogy az Európai Unióban jelenleg 32,3 százalék az arányuk, és, ha figyelembe vesszük, hogy Magyarország is elfogadta az Európai Bizottság célkitűzését, hogy ez az arány 2020-ig érje el a 40 százalékot. Nézzük meg, hogy ha figyelembe vesszük a most életbe lépő változások közül a hallgatókat közvetlenül is érintő változások (a felvételi keretszámok csökkentése és a költségtérítéses férőhelyek arányának növekedése) hatásait, akkor az előrejelzések szerint mennyi esélye van annak, hogy ezt az arányt elérjük.[32] Hermann Zoltán és Varga Júlia 2020-ig előrejelzést készítettek egy általuk kifejlesztett mikroszimulációs modell szerint, melynek pontosságát a 2005-ös mikrocenzus adatai is, a KSH Munkaerő-felvétel adatai is igazolták. A szerzők több oktatáspolitikai döntés várható hatását is szimulálták (például a tankötelezettség határának leszállítása), köztük a 2012-ben életbe lépő felsőoktatási változások (a felvételi keretszám csökkentése, növekvő költségtérítés, az állami finanszírozású férőhelyek számának csökkentése) hatásait.

31 A statisztika a harmadfokú képzésben végzettek (egyetemi, főiskolai végzettségűek, felsőfokú szakképzésben végzettséget szerzők) arányát mutatja.

32 E tanulmány kereteit és szakmai felkészültségemet meghaladja, hogy a tervezett és életbe lépő intézkedések teljes körét és várható következményeit érintsem. Csak jelzem, hogy a felsőoktatásból való forráskivonásnak (a Széll Kálmán terv szerint a források egyötödét ki kell vonni a felsőoktatásból) hosszú távú következményeire a rektori konferencia is figyelmeztetett. Itt jegyzem meg, hogy a férőhelyek számának nagyarányú csökkentése és a térítésköteles férőhelyek arányának növelése, valamint az „önfinanszírozó felsőoktatás" eszméjének esetleges megvalósítása az esélyegyenlőség elvének sérelmével jár.

Az eredmények azt mutatják, hogy a korlátozások hatására már a 2011-től 2020-ig tartó rövid idő alatt is csökkenni fog a diplomás fiatalok aránya ahhoz képest, mint ha nem történtek volna a felsőoktatás hallgatói létszámát és az oktatás finanszírozását érintő oktatáspolitikai változások.[33] Az életbe lépő változások nyomán „2020-ban a 20–24 évesek között csaknem 2 százalékponttal lesz kisebb a felsőfokú végzettségűek aránya a férőhelyszám korlátozás hatására, mint az alapverzióban (…). A diplomát szerzőknek csak nagyon kis hányada szerzi meg 20–24 éves kora között a végzettséget. A férőhelyek korlátozásának hatása ezért még nagyobbnak mutatkozik a 25–29 éves korcsoportban. A 25–29 évesek között 4 százalékponttal kisebb arányban lesznek diplomások a felsőoktatási férőhelyek korlátozása következtében az eredmények szerint 2020-ben. A 30–34 éveseknél kisebb hatást látunk, ami abból következik, hogy közülük sokan még a régi szabályok mellett jutottak be a felsőoktatásba." (Hermann, Varga 2012: 71)[34] Úgy tűnik, hogy az új felsőoktatási intézkedések hatására Magyarország távolabb kerül attól, hogy 2020-ra megközelítse az Európai Unió 40 százalékos célkitűzését, és távolabb kerül saját vállalásától is, amely szerint a 30–34 évesek körében a diplomások aránya 30,3 százalékra nőne 2020-ig.

A diplomások arányának csökkenése hosszú távon több szempontból is káros hatásokkal járhat. Egyrészt azért, mert a nemzetközi adatok azt mutatják, hogy a diplomások aránya, valamint a költségvetés felsőoktatásra fordított aránya összefügg az adott ország fejlettségével, sikerességével, gazdasági és tudományos teljesítőképességével, és mindezek következtében a társadalomban elérhető életszínvonallal. Másrészt az új felsőoktatási intézkedések csökkentik az egyetemek tudásteremtő és tudásközvetítő potenciálját. Harmadrészt az egyes szakokon a férőhelyek számának nagyarányú csökkentése és a térítésköteles férőhelyek arányának növelése, akárcsak az „önfinanszírozó felsőoktatás" eszméjének esetleges megvalósítása az esélyegyenlőség elvének sérelmével jár. Negyedrészt abban ragadható meg a társadalmi kár, hogy a bevezetett változások nem érintik a tudástársadalom normái felől fontosnak ítélhető kérdéseket: a képzés tartalmi elemeit, a közvetített tudás korszerűségének, társadalmi hasznosulásának és hasznosíthatóságának kérdéseit. Végül problémát jelent, hogy az a minta, amelyet az új felsőoktatási törvény és bevezetésének módja jelent, a társadalmi kérdések, problémák megoldásának és kezelésének kevéssé hatékony mintája,

33 Ha változatlanok maradtak volna a feltételek, a diplomások részaránya 2010 és 2020 között a 30-34 évesek körében elérte volna a 28 százalékot (Hermann, Varga 2012: 72).

34 Az idén 30 ezerrel kevesebben jelentkeztek felsőoktatási intézményekbe, mint a 2011/12-es tanévben.

mint a konszenzuskereső, tárgyalásos, a szaktudományi szolgáltatásokat igénybe vevő minta.

Visszakanyarodva tanulmányom gondolati kereteire, úgy vélem, hogy a 2012/2013-as tanévtől életbe lépő törvényi változások több kihívást is jelentenek a társadalomtudományok számára. Felvetik azt a kérdést, hogy politikai döntéshozók számára mit jelentenek a társadalomtudományok? A felsőoktatásban az elmúlt években érzékelt problémákra (a felsőoktatás expanziója, az azonos szakokon folyó képzés különböző színvonala a különböző felsőoktatási intézményekben, a Bolognai modell érvényessége a tanárszakokon, a felsőoktatás finanszírozásának nehézségei stb.) adott szakpolitikai válaszokban vajon mennyire érvényesült a társadalomtudományi szemlélet? A döntés-előkészítők és a döntéshozók mennyire vették figyelembe a felsőoktatás-szociológia, a nevelésszociológia, az oktatás-gazdaságtan és más tudományágak kutatási eredményeit? Milyen normatív elemek húzódnak meg a felsőoktatás-politika változásai mögött? Milyen rendszersajátosságai és prioritásai vannak az érintett intézkedésekben tükröződő döntési logikáknak? Milyen normatív társadalomkép húzódik meg a felsőoktatási törvények mögött? Úgy vélem, a felsőoktatásban végbemenő változások olyan kihívások, amelyek értelmezésében a társadalomtudományok morális felelősségének és kritikai szemléletének örökségét, valamint az oktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó szociológiai tudást jól lehet hasznosítani.

A másik irányt az állampolgári szocializáció kérdései jelentik. Ezen belül most csak a felsőoktatásban zajló szocializációt érintem. Magyarországon a felsőoktatás társadalmi innovációban (tudományos kutatások, találmányok, újítások, tudástranszfer) betöltött szerepe ismertebb és elfogadottabb, mint az a szerep, amit a modern demokráciákban a társadalmi mentalitások alakításában és a demokrácia intézményeinek megújításában betölthet. Úgy gondolom, hogy a demokratikus alapeszmények mentén szerveződő társadalmi minta nézőpontjából különösen fontos, hogy a leendő diplomások szakmai szocializációja korszerű szakmai tudáson, inspiratív intézményi légkörben, demokratikus hatalmi viszonyok között és demokratikus értékek mentén folyjon. A magyarországi egyetemi szocializációról keveset tudunk, kutatása napjainkban kezd önálló kutatási területté válni.[35]

35 Ebben nagy szerepük van azoknak a felsőoktatás-kutatásoknak, amelyek a Debreceni Egyetemen folynak Mindenekelőtt Pusztai Gabriella A láthatatlan kéztől a baráti kezekig című, 2011-ben megjelent, átfogó munkájára utalnék, mely a nemzetközi elméletek és kutatások számbavétele mellett a témával kapcsolatos saját kutatásainak is nagy ívű összegzése. Fontos hozzájárulás az a kétkötetes tanulmánykötet is, amely 2012-ben jelent meg Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok címmel, a Debreceni Egyetemen zajló, az OTKA által

Az egyetemi szocializáció jelentősége abban rejlik, hogy az egyetemi életszakaszban alakulnak ki az életutak alakulásában fontos személyes és szakmai kapcsolatok, és ekkor kristályosodnak ki a generációs, az állampolgári és a szakmai identitások értékalapjai is. Nagy jelentősége van annak, hogy a hallgatók intézményes kapcsolatrendszerét milyen írott és íratlan szabályok, normák, minták szabályozzák, a formális egyetemi csoportok között milyen kapcsolati minták, intézményesült viszonyok szolgálnak számukra tapasztalati bázisul. Az egyetemi szocializáció sikerességét az minősíti, hogy mennyire készíti fel a hallgatókat a további szakmai életútjukon várható nehézségekre, konfliktusokra, problémákra, és milyen konfliktuskezelési mintákat tud nekik felkínálni. Az egyetem a társadalmi viszonyok sűrítményeként leképezi az egyetemen kívüli világot, ugyanakkor saját, önálló világgal is rendelkezik. Ebben a sajátos világban zajlik a hallgatók szocializációja. Itt formálódnak azok a kortársi csoportok, amelyek folyamatosan alakítják az egyetemista kultúrát.

A hallgatók szakmai és állampolgári szocializációjában az oktatók kulcsszerepet játszanak. Ők a tudás felépítésének és alkalmazásának mintái, és ők jelenítik meg a szakmai magatartásokat. A velük folytatott interakciókból derülnek ki a szakmai igényesség és a szakmai ethosz helyi értékei. A demokratikus állampolgári szocializáció olyan fontos értékei, mint az igazságosság, a törvényesség, a jogszerűség, a kiszámíthatóság, az állampolgári ethosz, a teljesítményelvűség az oktatók gyakorlatán keresztül válnak a hallgatók számára értelmezhető és értelmezendő tapasztalatokká. A napi kapcsolatokban rajzolódik ki az egyes oktatók habitusa, és jutnak a hallgatók az olyan fontos állampolgári tapasztalatok birtokába, mint például, hogy érték-e a kritikusság, a vitakészség és az autonóm gondolkodásmód, valamint, hogy a konfliktusok kezelésében, a hallgatókat is érintő ügyek nyilvánosságában milyen elvek és eljárások érvényesülésére számíthatnak. Az oktatók csoportvilágáról, a csoportképződés folyamatiról, az oktatói érdekviszonyokról, az úgynevezett akadémiai közösségek működéséről és értékrendjéről sok tapasztalati tudással rendelkezünk ugyan, de Magyarországon csak sajnálatosan kevés kutatási eredménnyel.

A tudásközvetítéshez kapcsolódóan az oktatók sajátos hatalommal rendelkeznek a hallgatók felett. A modern demokráciákban ez jogilag szabályozott keretek között érvényesül, és a hatalom ellenőrzésében a hallgatók érdekvédelmének, a minden oktatóra vonatkozó hallgatói értékelésnek, valamint

támogatott Campus-lét a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoportkultúrák, csoporthatárok című kutatás eredményei alapján.

a társadalmi nyilvánosságnak is szerepe van. Más kérdés, hogy az egyes egyetemeken hogyan realizálódnak az intézményes lehetőségek.

A hallgatók számára az oktatók sajátos szervezeti hatalmat is megtestesítenek. Az oktatók világa reprezentálja a legközvetlenebbül a hatalmi és függőségi viszonyokat. Rajtuk keresztül érvényesülnek az akadémiai világ hierarchiái (Bourdieu 1984). A tanszékek, intézetek, karok hierarchikus rendszeréből, az egységek élén állók pozícióiból, az oktatói besorolásokból, valamint a tudományos fokozatokból kirajzolódó struktúra egy bonyolult hatalmi viszonyrendszert jelenít meg, amelyben a hallgatónak meg kell tanulnia kiigazodni. Az egységeken belüli és az egységek közötti, a különböző hatalmi erőtereken zajló konfliktusok, a szervezeti hatalom megtartásáért, megszerzéséért vagy befolyásolásáért folytatott küzdelmek sokszor rejtve maradnak a hallgatók előtt, ám nem kétséges, hogy az egyetem intézményes szocializációs hatásaiban ezek a hatalmi viszonyok is érzékelhetőek.

A formális egyetemi csoportok körében sajátos szerepe van a kortársi szocializációban a Hallgatói Önkormányzatnak. A HÖK az egyetemi struktúra hatalmi tényezője, és mint ilyen, szerepet játszik a hallgatók jelenlegi és a későbbi állampolgári szerepeinek értelmezésében is, a hatalom természetrajzáról alkotott elképzeléseikben is. Működése a politikai struktúrák működését modellálja. Választási eljárásai, döntései, hatalomgyakorlásának sajátosságai, érdekvédelmi tevékenysége a politikai hatalomgyakorlást reprezentálják. A politikai szervezetek és struktúrák iránti bizalom megalapozása nem a HÖK-kel kezdődik ugyan, hanem a középiskolai diákönkormányzattal, és a politikai élethez való viszony más elemei (a család társadalmi helyzete és hagyományai, személyes tapasztalatok, eszmék, kulturális minták, politikai, szervezeti aktivitás stb.) is szerepet játszanak benne, de e bizalom alakulásában a HÖK-nek egyedülálló lehetőségei vannak. A hallgatók a hallgatói önkormányzat tagjaiként szerezhetnek közvetlen tapasztalatokat a szervezeti politizálásról, a részvételről, a képviseleti demokráciáról, a hatalomgyakorlás törvényességéről, a társadalmi nyilvánosságról, a demokrácia játékszabályainak érvényesüléséről (Dusa, Sőrés 2010; Pusztai 2011; Nyüsti 2012). A HÖK-kel kapcsolatos kutatások fontos jelzése, hogy a hallgatói önkormányzatoknak nincs igazán erős vonzerejük, nem válnak igazán az állampolgári aktivitások gyakorló terepeivé. Csak viszonylag kevesek számára jelentik az egyetemi politizálás keretét, visszacsatolási rendszerük nem igazán hatékony. (Nyüsti 2012)[36]

[36] „teljes mértékben" elfogadja őket, háromnegyedük pedig „inkább".

A kortársi szocializáció legfontosabb közegét a közvetlen társas kapcsolatok jelentik. A folyamatosan jelen lévő vonatkoztatási csoportok válnak az életvezetési, kulturális, magatartási, fogyasztási, gondolkodási és viselkedési minták legfontosabb öntőformáivá. A hallgatók csoportvilágában formálódnak azok a csoportkultúrák, amelyek támpontokat és mintákat kínálnak az egyén számára önmaga, társadalmi környezete, illetve a más csoportok értelmezéséhez. Közvetítik a társas élet tartalmi és formai elveit, a különböző helyzeteknek megfelelő viselkedésformákat, és megszűrik az egyetemen belüli és kívüli hatásokat. A csoportok értékrendje befolyásolja az állampolgári és a szakmai magatartásokat. Bár az egyetemi csoportok egy része nem kapcsolódik közvetlenül az egyetemi főtevékenységekhez, ezek is értelmező keretei az egyetemi viszonyoknak, az egyetemen belüli és kívüli magatartásoknak, a munka világának.

Az egyetemi szocializáció az informális csoportokban elsősorban a szabadidő-tevékenységek mentén zajlik. A Campus-lét kutatás szerint viszonylag keveseket vonzanak az egyetemen belül a sporttal, mozgással kapcsolatos tevékenységek, a szakmai előadások, konferenciák, a hobbitevékenységek és a zenéhez kötődő tevékenységek. Elenyésző azok aránya, akik az egyetem szervezésében művészetekhez kötődő alkotó tevékenységeket folytatnak, és azoké is, akik önkéntes munkát végeznek. A magas kultúrával kapcsolatos közös tevékenységek csak a hallgatók töredéke esetében bizonyultak csoportképző tényezőnek. Fontos kutatási tapasztalat, hogy az egyetemi élethelyzettel csak viszonylag ritkán jár együtt szakmai, művészeti, tudományos szabadidő-tevékenység. Ez minden bizonnyal összefügg a kultúra fogalmának átértelmeződésével, valamint az értelmiségi szerepek átalakulásával.

A magyarországi kutatások az egyetemi szocializáció szegmentáltságáról tanúskodnak. Az egyetemi élethelyzetekben mindazonáltal a szakmai és állampolgári szocializáció összefonódik egymással. A tudásalapú társadalomhoz egyaránt nélkülözhetetlen a sikeres társadalmi integrációt és önmegvalósítást biztosító, folyamatosan megújulni képes szakmaiság és a társadalmi folyamatokat racionálisan néző, összefüggéseiben elemezni képes, kritikai attitűddel rendelkező, együttműködésre, korrekcióra képes, demokratikus értékeken

36 A debreceni egyetemi hallgatók politikai és közéleti tevékenysége alacsony. 90 százalékuk soha nem folytat politikai, közéleti tevékenységet, 74 százalékuk nem végez semmilyen önkéntes munkát. Családi körben azonban többségük, 90 százalékuk beszélget szüleivel politikai kérdésekről. Viszonylag sokakat vonz a szélsőjobboldali szubkultúra. 43 százalékuk szimpatizál valamilyen mértékben a szélsőjobboldaliak csoportjával – egynegyedük

alapuló állampolgári magatartás. Ezért úgy gondolom, hogy az egyetemi szakmai és állampolgári szocializációt csak együtt szabad tanulmányozni.

Hivatkozott irodalom

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D. J., SANFORD, R. N. (1950): *The Authoritarian Personality*. Harper and Row, New York

ANDOR MIHÁLY (1980, 1981): Dolgozat az iskoláról. *Mozgó világ* 1980/12., 1981/1.

BAJOMI IVÁN (2006): Esélyegyenlőség és oktatáspolitika öt európai országban. In: *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest. 108–128.

BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest

BOURDIEU, P. (1984): *Homo academicus*. Edition de Minuit, Paris

DURKHEIM, É. (1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest

DUSA ÁGNES, SŐRÉS ANETT (2010): Formális és informális csoportok a debreceni egyetemen. In Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (eds.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* CHERD, Debrecen

DUSA ÁGNES, KOVÁCS KLÁRA, SŐRÉS ANETT, MÁRKUS ZSUZSANNA, NYÜSTI SZILVIA (eds.) (2012): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok* I–II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

FERGE ZSUZSA (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1. 10–35.

FODOR LÁSZLÓ (2009): Émile Durkheim. *Magiszter* 2009. ősz–tél, 214–219.
Hermann Zoltán, Varga Júlia (2012): *A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. Iskolázási mikroszimulációs modell (ISMIK).* Corvinus Egyetem, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek

KÁLLAI GABRIELLA (2008): Durkheim és Dewey öröksége. *Educatio* 4. 631–634.

KINYÓ LÁSZLÓ, BARASSEVICH TAMÁS (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2. 32–54.

KOVÁCS BALÁZS (2003): Adorno és a kritikai pedagógia. *Iskolakultúra* 10. 84–90.

KOZMA TAMÁS (1975): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest

KOZMA TAMÁS (2002): Homo academicus. In memoriam Pierre Bourdieu (1930-2002). *Educatio* 2. 313–324.

KSH (2012): Oktatási adatok 2011/2012. *Statisztikai tükör* 23. szám

KUHN, D (2009): Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4. 67–79.

MARCUSE, H. (1990): *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

MARIÁN BÉLA (2012): A debreceni egyetemisták értékvilága az empirikus adatok tükrében. In Dusa Ágnes, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sőrés Anett (eds.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 147–166.

MEURET, D. (2007): *Gouverner l'école – Une comparaison France* / États-Unis. Presses Universitaire de France, Paris

MILLS, C. W. (1980): *The Sociological imagination*. Penguin, New York

NÉMEDI DÉNES (1996): *Durkheim. Tudás és társadalom* Áron Kiadó, Budapest

NÉMETH ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia* 3. 245–262.

NYÜSTI SZILVIA (2012): Az egyetem megHÖKkentő állampolgársága. In Dusa Ágnes, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sőrés Anett (eds.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 219-246.

Oktatási adatok 2011/2012. *Statisztikai tükör*, VI. évfolyam 23. szám, 2012. április 13.

PUKÁNSZKY BÉLA, NÉMETH ANDRÁS (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

PUSZTAI GABRIELLA (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum Kiadó, Budapest
Riesman, David (1983): *A magányos tömeg.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest

SŐRÉS ANETT (2012): A szélsőjobboldali egyetemisták mint virtuális csoport. In Dusa Ágnes, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sőrés Anett (eds.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 191-218.

SZABÓ ILDIKÓ, ÖRKÉNY ANTAL (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája.* Minoritás Alapítvány, Budapest

SZABÓ ILDIKÓ (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról.* Új Mandátum Kiadó, Budapest

SZABÓ ILDIKÓ (2009): *Nemzet és szocializáció.* A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006. L'Harmattan Kiadó, Budapest

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1988): *A rejtett tanterv.* Magvető Kiadó, Budapest

TARR ZOLTÁN (1986): *A frankfurti iskola.* Gondolat, Budapest

VÖRÖS MIKLÓS (1994): Határesetek. Az amerikai antropológia és szociológia kapcsolata történeti perspektívában. *Replika* 15–16. 239–262.

WEISS JÁNOS (1997): *A Frankfurti Iskola.* Áron Kiadó, Budapest

WEISS JÁNOS (2000): *Tizenkét előadás a Frankfurti Iskoláról és a diákmozgalmakról.* Áron Kiadó, Budapest

BORDÁS ANDREA: PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TANULÓ KÖZÖSSÉGEI SZOCIOKULTURÁLIS KONSTRUKTIVISTA MEGVILÁGÍTÁSBAN

A pedagógusok szakmai fejlődése nem új keletű téma a pedagóguskutatásokban, a pedagógusokról szóló tanulmányokban. A pedagógusokkal mint szakmai csoporttal való foglalkozás hátterében az a szemlélet áll, hogy a pedagógiai folyamatnak és a pedagógusok komplex, sokténye zős munkájának megértése hozzásegítheti a következő pedagógus generációkat az adott kor kihívásainak megfelelő, hatékony tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez, megszervezéséhez, irányításához, a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tételéhez, s közvetve a jobb jövő alakításához. Ez megjelenik mind a nemzetközi (Cochran-Smith–Feiman-Nemser–McIntyre–Demers 2008; Hargreaves–Evans 1997; Darling-Hammond–Sykes 1999 Lieberman–Miller 1994, 2008), mind a magyar szakirodalomban (Golnhofer–Nahalka 2001, Golnhofer 2003, Liskó 2004, Nagy 1999, 2004, Szivák 1999). Napjaink gyorsan változó társadalmi, gazdasági és legfőképpen információs környezete egészen új kihívások elé állítja az iskolát, a pedagógust. A pedagógus folyamatos szakmai fejlődése – ami elméleti, gyakorlati pedagógiai tudásának, pedagógiai tartalmi tudásának, pedagógiai nézeteinek, de tantárgyi tudásának az átstrukturálódását is jelenti (Falus 2006) – épp ezért vált az ezredforduló oktatáspolitikájának is kulcskérdésévé.

A pedagógusképzés és -továbbképzés sajátos helyzetben van az oktatási változások, változtatások világában, mivel a pedagógus maga a változás, változtatás egyik legjelentősebb faktora és aktora (Fullan 1994, Hargreaves–Evans 1997), esetleg ellenlábasa. Az oktatáspolitika akármilyen hatásosnak ígérkező rendeleteket, szabályozásokat, minőségbiztosítási eljárásokat, sztenderdeket dolgoz is ki, a pedagógusok (valamint a szülők és az iskolavezetés) nélkül képtelen lesz a tervezett reformok megvalósítására (Darling-Hammond 1996). Mint azt az első McKinsey-jelentés (2007) is igazolja, az oktatási rendszerek csak annyira bizonyulnak hatékonynak, amennyire maguk a pedagógusok. Az oktatási rendszer minősége a pedagógusok, s így áttételesen a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségének függvényében változik. Épp ezért elengedhetetlenné válik a pedagógusok számára az állandó önfejlesztés, önképzés. Ezt a törekvést nagymértékben támogatják azok az oktatáspolitikai döntések, amelyek a folyamatos szakmai fejlődést, képzést egyrészt kötelezővé teszik, másrész különböző programok felajánlásával elősegítik. A szakmai

önképzés, önfejlesztés iránti igény ugyanakkor nemcsak oktatáspolitikai előírások, szabályozások betartása mentén szerveződő tevékenység, hanem legtöbbször a pedagógusok belső igénye is, védelem a beszürkülés, kiégés ellen, segítség a hatékony, eredményes munkavégzéshez, a munkában történő önmegvalósításhoz.

A pedagógusok szakmai fejlődését három szinten értelmezhetjük. *Individuális szinten* az egyéni életút, a karrier kerül górcső alá. A fő kérdés itt az, hogy hogyan tanulnak meg a tanárok tanítani, milyen szakaszok különböztethetőek meg professzionális fejlődésük során, vagy hogyan tartják fenn a szakma iránti elkötelezettségüket (pl. Berliner 2005). *Közösségi szinten* már az válik érdekes, kutatandó témává, hogy az egyes pedagógusok hogyan vonódnak be az iskolák, az oktatási rendszer pedagógiai kultúrájába, milyen stratégiák segítik őket abban, hogy átvegyék, vagy épp megújítsák a pedagógusközösség által elfogadott pedagógiai gyakorlatot, és hogyan hatnak a közösségek maguk az egyes pedagógusokra, hogyan jön létre a folyamatos interakciók során egy új minőségű pedagógiai tudás (pl. Stoll et al. 2006). *Rendszerszinten* pedig azok az oktatáspolitikai döntések, szervezeti, munkahelyi feltételek válnak érdekessé, amelyek strukturálják és ezáltal meghatározzák nemcsak a pedagógusok karrierjét, professzionális fejlődését, de magának a szakmának a presztízsét, társadalmi elfogadottságát is (McKinsey 2007, Halász 2007a, 2007b).

Jelen tanulmány a középső, közösségi szinten működő és ható folyamatok felvázolását, megértését célozza, s mindehhez a konstruktivizmus kevésbé ismert, szociokulturális alapokon nyugvó elméleteit vagy az azokból kibontakozó elméleteket használja keretül, mindvégig megpróbálván ennek a szemléletnek a filozófiai, nevelésfilozófiai megalapozottságát is alátámasztani és a pedagógusok szakmai fejlődését ezeknek az elméleteknek a fényében magyarázni.

A szociokulturális nézőpont a konstruktivizmus elméletében

Ahhoz, hogy megértsük a pedagógusok szakmai fejlődésének közösségi szintjét, egy olyan elmélethez kell visszanyúlnunk, amely a tudás, tanulás keletkezését mutatja be általában. Jelen esetben a tudás, tanulás felfogásának konstruktivista szemléletéhez. Ennek felvázolás után jutunk el oda, hogy az elméletet a pedagógusok közösségeiben is értelmezzük. Elméleti alapvetésemben abból indulok ki, hogy maga a konstruktivizmus is „csak" egy konstruált valóság, teremtett világ, ami szakértők, tudóscsoportok egyetértéséből született, de nem igazolható, hogy az, amiről beszélnek, valóban a valóság-e vagy „csak" az interakciók során kirajzolódott konstruktum, amiben többé-kevésbé mindannyian

megegyeznek. Vagyis soha nem lehetünk biztosak abban, hogy mindaz, amiről a konstruktivisták vitatkoznak, valóban a valóság-e, vagy csak a híres platóni hasonlatban szereplő barlang falán látható árnyékok körvonala.

Az esztétikai mellett társadalomfilozófiai eszmék is motiválták az első konstruktivistákat, azokat a képzőművészeket, akiknek művészete épp ezért legalább annyira értelmezhető társadalmi, mint esztétikai tettként. Fő célkitűzésük az volt, hogy láthatóvá tegyék a világ belső szerkezetét: a fizikai és a társadalmi valóságot mozgató, háttérben lapuló erőket, összefüggéseket (Groys 1996). Maga a konstruktivizmus szó viszont néhány évtizeden belül számos tudományterületen megjelent olyan metonimikus jelentésváltozáson esve keresztül, amelynek során a létező belső szerkezet megmutatása, a világkonstruálás vált elfogadott jelentéstartalmává. Ez a világkonstruálás pedig egyszerre jelenti majd a későbbiekben az individuum belső képeinek önálló konstruálását és a valóság társadalmi felépítését is. A konstruktivizmus arra ad választ, hogy hogyan válik a passzív szemlélőből az ember és a társadalom saját valóságának aktív ágensévé, olyan entitássá, aki azáltal képes saját magát vagy valami mást megérteni és megváltoztatni, hogy megalkotja annak belső szerkezetét, megkonstruálja azt.

Az elme tudáskonstruáló szemlélete és a valóság társadalmi felépítésének gondolata a konstruktivizmus két jól elkülönülő, mégis alapelgondolásaiban egyetértő irányának alaptétele. A továbbiakban az elsőre a kognitív, a másodikra a szociokulturális konstruktivizmus fogalmát fogom használni. A kognitív konstruktivizmus irányzatának kialakulásához főként biológusok, agykutatók, a pszichológia és a pedagógia kognitív szemléletének képviselői (mint: Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, Hugo Dingler és az „Erlangeni iskola" köre, Paul Lorenzen, Humberto Maturana és Francesco Varela, Gerhard Roth, P. Cobb, L.P. Steffe, J. Gale) járultak hozzá, a szociokulturális konstruktivizmus kialakulásához pedig főként a szociális kérdések iránt nyitott pszichológusok (pl. Lev S. Vygotskij, Leontiev, Luria, Michael Cole, Jean Lave, Engeström), neveléstudósok (Horst Siebert) és a szociológusok, filozófusok (mint: Paul Watzlawick, Peter Berger és Thomas Luckmann, Niklas Luhmann és Stefan Jensen, Hejl, Reich) társadalom-, kultúra-, művészet-, tudás-, és tudományelméleti kutatásai (Feketéné Szakos 2002a, Parker–Goicoechea 2000). Míg a kognitív konstruktivizmus elemzési egysége – legyen szó biológiáról, pszichológiáról vagy neveléstudományról – az egyén, addig a szociokulturális konstruktivizmus elemzéseinek elemzési egysége minden esetben egy interaktív rendszer, amelyben az egyének – egy kisebb csoport vagy a társadalom tagjai – résztvevőként vannak jelen, és interakcióba lépnek egymással, különböző

tárgyakkal, eszközökkel és reprezentáló rendszerekkel (Putnam-Borko 2000). A kognitív konstruktivizmus képviselői arra fektetnek nagy hangsúlyt, hogy bemutassák és értelmezzék, hogyan konstruálódik a tudás minőségileg különböző szinteken a tanuló ember tevékenységének, a világgal való interakciójának eredményeként. A szociokulturális konstruktivizmus képviselői a társas helyzetekben való részvételt, a kialakuló kapcsolatokat (mester és tanítvány, régi motoros és új belépő között), a tevékenységeket és a történelmi változásokat hangsúlyozzák (Parker–Goicoechea 2000). Úgy tűnik, a két irányzat ugyanannak a célnak az elérésére törekszik, csak különböző utakon halad, mindkettő „ugyanannak a történetnek csak az egyik felét meséli el" (Cobb 1994, 17.).

A konstruktivizmus szociokulturális irányzatának filozófiai megalapozottságát Hans-Georg Gadamer szolgáltatja. Gadamer (2003) hermeneutikai körének[1] alapgondolata − ahol minden megismerés értelmezés is egyben − ugyanezen az elven működik. Az értelmezés során létrejövő tudás megalkotásának első lépése a hagyományhoz való csatlakozás, vagyis a történelem során társadalmilag elfogadott, létrehozott jelentések befogadása, azok megértése, mégpedig soha nem magányos, hanem mindig társas helyzetben: nyelvi értelmező közösségben és dialógusban. Az ember folyamatos dialógust folytat a hagyománnyal, ez által oldva fel a történelem és a róla való tudás ellentétét. A megértés egyfajta kommunikatív konstrukció, amely során az ismert valóságot beszélgetés közben újrakonstruáljuk. Megértés pedig csak bevonódás által lehetséges. Ugyanakkor a megértés és értelmezés csak történelmi látókörben képzelhető el, s így eleve mindig változó. Gadamer (2003) előítéletnek nevezi azt a tudást, ami a megértéshez eleve szükséges, és amit a pedagógiai konstruktivizmus előzetes tudásként emleget.

Lyotardnál a tudás társadalmi konstruktumként való szemlélete jelenik meg, s ez a tudás ugyanúgy magán hordja a széttöredezettséget, mint maga a posztmodern társadalom, melyben létrejött. A tudás tulajdonképpen kis csoportokban alakul, és kis társadalmi csoportokban alkalmazzuk a helyzetnek megfelelő tudástípust (Boros 1999). Polányi (1994) is hasonlóképpen fogalmaz, amikor a

1 A „hermeneutikai kör" fogalmát Heideggerrel ellentétben Gadamer (2003) időbeli struktúraként értelmezi, melynek lényege, hogy mivel az ember alapvető létmódja a megértés, bármilyen szöveg olvasása, értelmezése közben folyamatosan előhívjuk, tudatosítjuk előfeltevéseinket. Ez a tudatosulás csak akkor valósul meg, ha folyamatosan ingereljük pl. olvasással előítéleteinket, előfeltevéseinket. Minden egyszer már tudatosult értelmezéssé avanzsált előfeltevésünk, újabb és újabb szövegek olvasásakor csak egy lesz a számtalan lehetséges előfeltételezés közül, amit a szöveg olvasása előhív bennünk, ebben az értelemben beszélhetünk a tudatosulás körkörös jellegéről, az értelmezések értelmezésének köreiről.

szocialitás kis köreinek elméletét kidolgozva a nyelv és a tudás 'helyi tradíciókban' való fennmaradásáról beszél (Tompa 1999). Szerinte a mesterségbeli tudás, a hozzáértés − ami ezeknek a közösségeknek fontos jellemzője − csakis tanonckodás formájában valósulhat meg, vagyis a tudás elsajátításához elengedhetetlen a személyes találkozás, az utánzásnak egy olyan speciális formája, amely során a mester bevonja a tanítványt a magasabb, bonyolultabb képességeket igénylő tevékenységbe, aki ezen részvételek alkalmával tanul (Polányi 1994).

Szociokulturális konstruktivizmus a neveléstudományokban

A pedagógiai konstruktivizmus legfontosabb tétele, hogy minden emberi tudás konstruálás eredménye, „vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának" (Nahalka 1997a, 24.). Nahalka megfogalmazása egyértelműen a konstruktivizmus kognitív oldalát hivatott képviselni, a hangsúly itt az egyén saját, belső tudáskonstruáló tevékenységén van. F. Szakos Éva megfogalmazásában már egy árnyalatnyival nagyobb figyelmet fordít a személy élettörténetének, és a megélt tapasztalatok, cselekvések tudáskonstruálást meghatározó szerepének, vagyis a fizikai és társas környezetnek, ezáltal kötődvén a szociokulturális irányzat felé. De még ez a megfogalmazás is erősebben kötődik a kognitív, mint a szociokulturális vonulathoz: „elménk a külső, tőlünk független realitást nem tudja 'visszatükrözni', 'leképezni', hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat" (F. Szakos 2002a, 30.).

A magyar pedagógiai szakirodalomra lényegesen nagyobb hatása volt a Piaget nevével fémjelzett kognitív konstruktivizmusnak, szemben a szociokulturális konstruktivizmussal, amit Vygotskij nevéhez szokás kötni. Míg az előbbi az individuális fejlesztést, addig az utóbbi a társadalmi átalakulás folyamatát célozza meg nevelés által. A két szemlélet közötti másik nagy különbség a társas környezet kognitív fejlődésre gyakorolt hatásában mutatkozik meg. A szociális konstruktivizmus számára az egyén fejlődése a társas interakciók következménye. A társas interakciókban válnak a megosztott kulturális jelentéstartalmak elérhetővé az egyéni interiorizáció és integráció számára. A környezettel való tranzakció közben történik meg a tudásépítés a környezet és az egyén egyidejű változásával. Vigotszkij tanításának összegzése eszerint az, hogy a „kulturális viselkedés minden eszköze lényegében társas" (Cole 2005, 110).

A szociokulturális elmélet szerint a tanulás az aktuális tudásépítési folyamatban való kollektív részvétel, ahol hangsúlyozott szerepet kap a kontextus, az interakció és a helyzetfüggőség (Cole–Engeström 1993). Az egyéni tudás létrehozásában Salomon és Perkins (1998) szerint a szociális tanulás több szinten hat. Például megjelenik a társas mediálás az individuális tanulásban, amikor a fejlettebb társ a tanulás kritikus feltételeinek eléréséhez segíti hozzá a tanulót; vagy jelen van a részvevő tudásépítés folyamatában is, ahol az interakció a gondolkodás társas megosztásának eszköze. A szociokulturális szemlélet szerint a kulturális artefaktumok (nyelv, matematika, virtuális rendszerek) maguk a mediátorok, ugyanis struktúrájuk, történelmi meghatározottságuk által mintegy rejtve hordozzák a tanítási tartalmat. Ha pedig a csoportot tanuló rendszerként értelmezzük, akkor a hangsúly a csoport kollektív vállalkozásán van, s azon, hogy a csoport együtt sokkal több tudást, képességet, megértést képes megszerezni, birtokolni, mint az egyes egyének összesen.

A pedagógusok szakmai fejlődése a szociokulturális konstruktivizmus szemszögéből

A pedagógusképzés és -továbbképzés gyakorlatát a konstruktivizmus két iránya felől elemezve az elmélet–gyakorlat „örökös harca" is más megvilágításba kerül. A konstruktivizmus szellemében megvalósuló pedagógusképzés mindkét ága épít a pedagógusjelöltek előzetes tudására, pedagógiai tartalomtudására. Ezek segítik, vagy épp gátolják az új ismeretek, elméletek beépülését a pedagógusok konceptuális térképébe, illetve hozzájárulnak a fogalmi váltáshoz. Mindkét ág kiemelt szerepet szán a reflexiónak (Szabó 1999), az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, a metakogníció ösztönzésének és a hallgatók aktív részvételének saját tudásuk alakításában (Kopp 2005, Niemi 2005, Nahalka 2003). Csakhogy, míg a kognitív konstruktivizmus képviselői a hallgatók egyéni tanulási folyamatait helyezik a középpontba, addig a szociális konstruktivisták az ismeretek közös konstruálását, a konceptuális térképek megosztását és közös építését. A szociális konstruktivista megközelítésben a pedagógiai tudás is lehet „egy társadalmi csoport közös teljesítménye, amelyre saját köznapi gyakorlata és interakciója során tett szert" (Niemi 2005, 89). Az önkéntesség jegyében megvalósuló együttműködés a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában is a közös gondolkodást, a nyílt párbeszédet szorgalmazza. Ebben a szemléletben ahhoz, hogy tanulásról beszélhessünk, mindenképpen szükséges, kihagyhatatlan tényező a társas interakció.

A pedagógusképzésre vonatkoztatva Mihály Ottó (1998) három képzési modellt különböztet meg: a mesterség modellt, a „tudomány + technológia"

modellt és a felvilágosító–értelmező–magyarázó modellt. A nélkül, hogy az előbbi kettő hasznosságát és értékeit kétségbe vonnám, most csak ez utóbbit mutatom be, ez ugyanis szoros kapcsolatot mutat az eddig bemutatott filozófiai-pszichológiai tudásértelmezésekkel, és mint ilyen, a szociális konstruktivizmus szellemében elképzelt modell, bár Mihály ezt explicit formában nem fejezi ki.

A „felvilágosító–értelmező–magyarázó" modell figyelembe veszi a természeti és társadalmi folyamatok közötti alapvető különbséget, és a pedagógus személyes tudásának létrejöttében a neveléstudománynak eszköz szerepet szán, amely biztosítja a pedagógus-hallgató aktív kritikai-értelmező részvételét saját tudásának alakításában. A tudás termelője és felhasználója maga a pedagógus, illetve a jelölt, aki a pedagógiai akcióban részt vesz („résztvevői modell"). Ebben a felfogásban az egész pedagógiai folyamat fejlesztési folyamatként, alkotásként értelmezhető. „A 'felvilágosító' modell már meghatározza, sőt hangsúlyozza, hogy a közvetítés, a felhasználás értelmezést, magyarázatot, vitát igényel" (Mihály 1998, 144.). Habár a modell a pedagógusképzésről szól, érvényessége a pedagógus-továbbképzésre, a pedagógusok szakmai fejlesztésére is vonatkoztatható. A felvázolt modellhez olyan jellegű akciókutatások, tanfolyamok, szakmai beszélgetések kapcsolhatók, amelyek feltételezik a résztvevők involváltságát, aktív részvételét saját tudásuk alakításában, és ahol a közösségben a témára vonatkozó diskurzus létrejöttének létfontosságú jelentősége van.

A szociokulturális konstruktivizmustól áthatott filozófiai, pszichológiai elméletek és a posztmodern társadalom változásai egyértelműen ezt a modellt szorgalmazzák, de ennek megvalósítását Mihály problematikusnak látja, a gyakorlat megváltoztatásához ugyanis több, a pedagógusok munkáját meghatározó peremfeltételnek is teljesülnie kell. „Ilyen feltétel – többek között – a pedagógusi, iskolai-intézményes munka beszabályozottságának mértéke és a szabályozottság jellege, a munka eredményességével kapcsolatos kritériumok, az innovatív beállítódás és magatartás értéke, az idő- és energiaráfordítás megtérülése, az önfejlesztés-önképzés rendszer-konform vagy non-konform jellege stb." (Mihály 1998, 145-6.).

A modell megvalósulásához viszont megfelelő elméleti hátteret biztosít a gyakorlatközösségek, a szakmai tanuló közösségek elmélete, és azok a kutatások, amelyek a témában már – nemcsak pedagógusközösségekben – megvalósultak.

A gyakorlatközösség modellje

A gyakorlatközösség modellje olyan mindennapi környezetben megvalósuló tanulási lehetőségek feltárása révén kristályosodott ki, mint a munkahelyi

tanulás, családban, közösségben létrejövő tanulás. Egyértelműen épít Vigotszkij szociokulturális elméletére, és tulajdonképpen a szituatív tanulás továbbgondolásaként, gyakorlati alkalmazásaként fogható fel. Jean Lave a hétköznapi tudással foglalkozó munkája folytatásaként amerikai vállalatoknál kereste a szituatív tanulás alkalmait, és munkatársával, Etienne Wengerrel a Situated learning: legitimate peripheral participation című könyvében, 1991-ben alkotta meg a gyakorlatközösség (community of practice) fogalmát (Lave–Wenger 1991). Magát a koncepciót, az elméletet azonban erősen a szervezetszociológia és a tudásmenedzsment felé fordulva 1998-ban Wenger dolgozta ki. A modell oktatásban való alkalmazása mind osztályszinten, mind a pedagóguscsoportok, iskolák szintjén nagyon hamar elkezdődött.

A gyakorlatközösség fogalmi tisztázását nehezíti, hogy még nincs egységes magyar terminológia. A tudásmenedzsment felől érkezők (pl. Tomka), akik az üzleti, vállalati szférában látják alkalmazhatónak a gyakorlatközösség modelljét, előszeretettel beszélnek a tudásmunkások szakmai közösségeiről. A neveléstudományok és az IKT nevelésben való alkalmazása felől érkezők (pl. Molnár–Kárpáti 2009) inkább innovatív tudásközösségekről, tudásépítő közösségekről beszélnek (és ebben a kollaboratív tanuláselméletre való támaszkodásuk is szerepet játszik).

Mivel a szakmai közösségek szókapcsolatot – főként az iskola világában, a pedagógustársadalomban (amerre kutatásunk tulajdonképpen irányul) – már hagyományosan más jellegű, mondhatni pszeudoközösségek megnevezésére használják, a tudásközösség (knowledge community) fogalom pedig egyrészt tágabb jelentést hordoz, másrészt az internetes beszélgető programok révén kialakuló csoportok szinonimájaként is gyakran használják, a továbbiakban maradok a szó szerinti fordításnál, és gyakorlatközösségeknek nevezem a vizsgált közösségeket.

Polányihoz (1994) és Vygotskijhoz (1978) hasonlóan a tanulás társas jellegének meghatározásakor Etienne Wenger (1998) is azt hangsúlyozza, hogy a tudás mindig magába foglalja a közösség előzetesen hosszú évekenévszázadokon át összegyűjtött tudását (pl. arra vonatkozóan, hogyan kell a közösség minden tudásával, kompetenciájával felvértezve felismerhetően csoporttagként, kompetens tagként viselkedni egy közösségben), és a személyes tapasztalatot, amire az egyén tett szert. Ebben a felfogásban tanulás tulajdonképpen akkor jön létre, amikor a közösség által meghatározott tudás és a saját tapasztalataink találkoznak és konfrontálódnak. A tanulás a társadalmi tudás és a személyes tapasztalat közjátéka, egy dinamikus, kétoldalú kapcsolat az

emberek és a társas tanulási környezetek között, amelyekben részt vesznek (Wenger 1998).

Wenger a tudást és a tanulást három szinten látja értelmezhetőnek. *Az egyén szintjén* arról van szó, hogy az egyes emberek csatlakoznak egy-egy közösséghez, elköteleződnek mellette, és elsajátítják a közösség gyakorlatát, rutinjait, ugyanakkor hozzáteszik saját tudásukat is a már meglévő tudáshoz, gyakorlathoz. *A közösség szintjén* a gyakorlat folyamatos finomítása, a tevékenységek pontosítása folyik, épp az előbb említett egyéni hozzájárulások révén, valamint a tagság új generációinak biztosítása. *Szervezeti szinten* akkor valósul meg tanulás, ha a szervezetnek sikerül fenntartania a már meglévő gyakorlatközösségeket, hiszen ezek a gyakorlatközösségek biztosítják hatékonyságát, életben maradását (Wenger 1998).

A gyakorlatközösség fogalmának megalkotói abból az alapvetésből indulnak ki, hogy nemcsak az emberi létezésnek, de a tanulásnak is centrális aspektusát adja az a tény, hogy társas lények vagyunk. Ugyanakkor a szituatív tanulás kutatásából levont tanulságok hatására a tanulást a mindennapi élet részeként fogják fel, ami nem kötődik tantermekhez, könyvekhez, tanárokhoz, sokkal inkább azokhoz a csoportokhoz, közösségekhez, ahová tartozunk, amelyek munkájában, tevékenységében részt veszünk. A tudásunk kompetencia kérdése, ami azt is jelenti, hogy a tudás elsajátításához, a kompetencia fejlesztéséhez feltétlenül részt kell vennünk azokban a tevékenységekben, helyzetekben, ahol ezek a dolgok megtanulhatók. A tanulás végső soron jelentésalkotás, ami annak a képességünknek köszönhető, hogy a világot és a világgal való kapcsolatunkat értelemteliként tudjuk felfogni (Wenger 1998).

Wenger (1998) szociális tanuláselméletét két tengely metszéspontjában helyezi el: az elméleti hátteret biztosító tengely két végpontján a társadalmi struktúrák elmélete, valamint a szituatív tapasztalat elmélete található; a vizsgálat tárgykörének tengelyét pedig a társadalmi gyakorlat elmélete és az identitáselméletek határozzák meg. A tanulás – mint társas részvétel – számára azt jelenti, hogy az ember aktívan részt vesz a közösségek gyakorlatában alakítva azt, identitását pedig ezekben a közösségekben interakciók, tevékenységek révén szerzett tapasztalatai építik fel. Egy munkacsoportban való részvétel nemcsak azt határozza meg, hogy mit csinálunk, de azt is, hogy kik vagyunk, és hogyan értelmezzük azt, amit teszünk. Ugyanakkor tudatában van annak, hogy a cselekvésekben, interakciókban való részvétel minden esetben a kultúrába, a történelembe ágyazott. Így a részvétel ezekben az interakciókban, cselekvésekben a társadalmi struktúrák reprodukálását és megváltoztatását is eredményezheti. Elméletében a

tanulás kettős eszköz: a társadalmi gyakorlat fejlődésének eszköze, az újonnan érkezők bevezetésének, befogadásának eszköze, illetve az egyéni identitás fejlődésének, átalakulásának eszköze is (Wenger 1998).

A gyakorlatközösségek „az emberek önkéntes szakmai csoportosulásai. Céljuk, hogy tagjaik megosszák egymással hasonló érdeklődésüket, és tanuljanak egymástól. A közösséget bizalom, kölcsönös megértés, az őszinte dialógus bátorítása és biztonság jellemzi" (Tomka 2009, 89.). Ha alaposan megvizsgáljuk ezt a meghatározást, semmi különöset nem találunk benne, igazából nem sokban különbözik a szociálpszichológia megszokott kritériumdefinícióitól arról, hogy mit nevezünk közösségnek. Wenger alapvetően három jellemzőt emel ki, amely kritériumoknak érvényesülniük kell ahhoz, hogy egy szakmai csoportot gyakorlatközösségnek nevezzünk: egy adott területre vonatkozó szaktudás (hozzáértés), egy problémakör iránti közös érdeklődés, elköteleződés, mondhatjuk szenvedély (motiváció) és a közös gyakorlat (részvétel), amelyet együttműködve dolgoznak ki annak érdekében, hogy a tagok a lehető leghatékonyabban dolgozhassanak és tanulhassanak. A közérdek és a bizalom, valamint a tudás megosztásaként értelmezhető kölcsönösség hasonlóképpen alapvető sajátossága a gyakorlatközösségeknek.

Végezetül elmondható, hogy a gyakorlatközösségek bármilyen tudásteremtésben érdekelt szervezetben az innováció horizontális szakmai közösségeivé válhatnak. A gyakorlatközösség arra irányítja a figyelmet, hogy a másoktól, mások segítségével történő tanulás mindennapi gyakorlatunk része, és legalább olyan hasznos és hatékony, mintha egyedül szereznénk meg a tudást. A másodkézből, kommunikációból megszerzett tudás ráadásul a mienktől különböző nézőpont többletével is gazdagítja tudásunkat (Dombrádi 2009). Ugyanakkor persze a félreértés kétszeres veszélyével is fenyeget. Ugyanakkor az egyértelmű, hogy a szinergia jelensége a gyakorlatközösségben hatványozottan jelenik meg. Nem egyszerűen a tudás összeadódásáról van szó, hanem egy olyan többlettudás kialakulásáról, mely csak közösségben valósulhat meg.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését támogató innovatív modellek

A szociális konstruktivizmus elvei a pedagógiában Deweytól (1966) kezdődően, ha nem is explicit módon, kidolgozottan, de folyamatosan jelen vannak. Jerom Bruner (2004) a kulturális pszichológia elveit ülteti át a pedagógiába. Azt hangsúlyozza, hogy az oktatás során a gyermek saját kultúrájának résztvevőjévé válik. Ugyanez érvényes a pedagógusokra is, akik kollégáikkal együtt maguk is a

pedagógiai kultúra[2] részesévé, résztvevőjévé válnak azáltal, hogy bekerülnek egy munkaközösségbe, egy iskolába, magába az oktatási rendszerbe.

A pedagógusok szakmai fejlődéséhez kapcsolódóan egy finn tanárképzés értékeléséről szóló kutatás eredményeiből (Niemi 2005, Niemi– Jakku-Sihvonen 2005) két elemet ragadok ki, amelyek a témához szorosan kapcsolódnak: a tanulás társas aspektusát és a kutatásokban való részvételt. A kvantitatív és a kvalitatív kutatási eredmények is alátámasztják, hogy ennek a két tényezőnek – akár együttesen is – rendkívül fontos hatása van a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésében. A pedagógusképzésben résztvevő oktatók számára nem újdonság a finn kutatás egyik megállapítása: azok a jó hallgatói csoportok, amelyekben a tagok szívesen dolgoznak, megosztják tudásukat, tapasztalataikat, képesek a termékeny vitára. A önreflexió hatását megsokszorozza, ha társas környezetben valósul meg, ha az egyéni reflexiók tartalma egy következő, közös konstruálási folyamat első lépcsőfokává válik.

A következőkben bemutatott modellek mind nagyon pontosan kidolgozott, megtervezett, lépéssorok egymásra épüléséből álló tanítás- és tanulásfejlesztési modellek. Kidolgozásuk egy-egy pedagógushoz, kutatóhoz vagy munkacsoporthoz köthető, akik hosszas kísérletezéssel jutottak el az általuk leghatékonyabbnak vélt sémához. Közös bennük a pedagógiai munka tökéletesítésének célja, a csoportos munkavégzés, a kollaboratív hozzáállás, az elméleti és gyakorlati tudás megosztása és a kísérletezés, kutatás fontosságának a hangsúlyozása. A modellek, még ha nem is az a céljuk, feltételezik a munka során a gyakorlatközösségek létrejöttét. Hatékonyságuk a gyakorlatközösség megfelelő működésétől függ.

A hagyományos pedagógus-továbbképzésekkel szemben ezek a modellek nem egy-egy probléma végleges megoldására tesznek kísérletet, hanem arra, hogy bevonják a pedagógust saját és társai pedagógiai tudásának építésébe. A résztvevők egyenlőségen és kölcsönösségen alapuló munkaviszonya segíti a tagok közötti kommunikációt, és innovatív megoldásokat szül (Mikonya 2005, Gordon Győri 2009).

2 Pedagógiai kultúrának tekintjük a The Routledge International Encyclopedia of Education (2008) megfogalmazása alapján azokat a szokásos cselekvésformákat, interakció-mintázatokat, amelyeket a pedagógus munkatapasztalata során interiorizál, létrehoz, majd reprodukál. Mindezek olyan érték és cselekvésrendszerré állnak össze, amelyek a pozitív vagy negatív változásokra reagálnak. Vagyis a pedagógiai kultúrák egyrészt fenntartják, másrészt megkérdőjelezik a status quo-t.

A tanításművészet

Német nyelvterületen Martin Wagenschein nevéhez fűződik az ún. tanításművészet módszerének kitalálása a 60-as évek elején, majd a módszer részleteinek (didaktikájának) kidolgozása a hozzá műhelyszerűen kapcsolódó pedagógusokkal a 90-es évekre. Wagenschein rájött arra (ami egyébként kora tudományfilozófiájában egyre nagyobb teret hódított), hogy a tudóst egy új probléma megoldásában olyan belső erő, motiváció hajtja, amit az iskolában is érdemes lenne kamatoztatni. „Wagenschein úgy véli, hogy a szakkifejezések megtanulása nagyon sokszor csak látszólagos ismereteket jelent, a tanulók használják, de nem igazán tudják mit jelent az adott terminus technikus" (Mikonya 2005, 14.). A koncepció három fontos elemre épül: a tanítási téma példaszerű, genetikus és dramaturgiai körüljárására.

Német nyelvterületen és Hollandiában a módszer pedagógusképző intézményekben is elterjedt, ahol egy-egy modult egy-másfél év alatt dolgoznak ki a hallgatók. Első lépésben olyan tanárokból és diákokból álló műhely létesül, ahol „kezdetben mások által létrehozott pedagógiai mestermunkákat, kész modulokat tanítanak meg egymásnak. ... a műhely minden résztvevője tanulói szerepbe kerül. Miután így megélték (és nem megtanulták) a módszer alkalmazását, ők maguk is hozzákezdenek egy tanításművészeti feldolgozásra alkalmas témakör kereséséhez, … egy-egy téma feldolgozásához pontos forgatókönyv készül, előkészítik a szükséges segédeszközöket, … (a) modult egymás között próbálják ki (letanítják), szükség esetén változtatnak, alakítanak rajta, és csak ezután következik a tényleges, tanulók számára történő tanítás" (Mikonya 2005, 23.). A mesterműveket a könyvtárak őrzik, ahonnan bármikor kikölcsönözhetők. A végzett tanárok gyakran élnek is ezzel a lehetőséggel, sőt a gyakorlatban kipróbálva hozzájárulnak a mesterművek további fejlesztéséhez (Mikonya 2005).

A tanításművészet tanárképzésben való alkalmazására magyarországi példát is találunk a holland De Driestar Keresztény Főiskola (Gouda), a Károli Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara (Nagykőrös) és az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara (Budapest) közös 2001-től 2005-ig tartó fejlesztési programjának[3] keretében (Kopp 2006). A tanításművészet aktív résztvevő tanulása során megváltoztak a hallgatók előzetes nézetei a tanításról, a tanulásról, a tanulókról, vagyis bekövetkezett a konceptuális váltás, és ehhez nagymértékben hozzájárult az elmélet-gyakorlat koherens rendszerbe foglalása mellett a hallgatók kollaboratív munkája, tudásmegosztása és közös

[3] A fejlesztési program címe: „Innováció az általános iskolai pedagógusképzésben"

tudáskonstruálása is. A fejlesztési program következtében megalakult Tanárképző Stúdiónak szakmai műhelyként sok más mellett épp az volt az egyik célja, hogy találkozási, együttműködési lehetőséget biztosítson a hallgatók és a tanárok számára, hogy szakmai beszélgetéseket generáljon (Hajdú–Kasnya-Kovácsné B. 2005).

Tanórakutatás

A tanórakutatás a nyugati társadalmak számára csak 1999-től vált ismertté, miután James Stigler és James Hiebert The teaching gap című munkájukban bemutatták a japánban évszázados hagyományokkal rendelkező módszert. A tanórakutatás ezután nagyon gyorsan elterjedt az egész világon. A tanórakutatás abban segíti a tanárokat, hogy saját munkatapasztalataikból tanuljanak, a tanári kollaborációt ésszerűen és hatékonyan alkalmazzák, ötvözzék a pedagógiai elméleti és gyakorlati tudást, valamint lépést tartsanak a pedagógiai reformokkal, és befolyásolják azokat (Gordon Győri 2009).

A tanórakutatás egy ciklikus lépéssor, amely során a tanárok egy-egy tanítási órát vagy mozzanatot terveznek meg, egy felmerülő oktatási–nevelési problémára keresnek lehetséges megoldásokat. Pedagógiai fejlesztőmódszerként a tanórakutatásnak célja a tanári személyiség formálása is: a pedagógiai kutatásra való készség és attitűd, az együtt tanulás készségének, valamint az énhatékonyság érzésének kialakítása, fejlesztése.

A kutatócsoportok iskolán kívül és belül egyformán szerveződhetnek, összetételük szempontjából viszont fontos, hogy a gyakorló pedagógusok mellett külső szakértők, meghívott szakaemberek is részt vegyenek a tanórakutatásban. Ők fogják ugyanis a diskurzusok színvonalát emelni, mintegy arra kényszeríteni a gyakorló pedagógusokat, hogy pedagógiai szaknyelven fogalmazzák meg gondolataikat. A szakértők mindvégig a külső szemlélő, „kritikus barát" szerepkörében tevékenykednek. A munkacsoportok, miután eldöntötték, hogy milyen problémával kívánnak foglalkozni, szakértői irányítással felkutatják és feldolgozzák a témára vonatkozó szakirodalmat, kidolgozzák és megtartják a tanórát. A tanóra megfigyelésekor és értékelésekor újból fontos szerepe van a külső szakértőnek, s mellette azoknak a pedagógusoknak, akik még megfigyelik az órát. Az ő észrevételeik alapján javítják ki a tanóra esetleges hibáit, megismétlik, majd összegzik a tanulságokat. A tanórakutatás legfontosabb tanulságait természetesen azok fogják tudni levonni, azoknak a pedagógiai gyakorlata változhat itt meg, akik aktívan részt vettek a csoport munkájában. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy egy tanóra több generáció munkája, és a tanítási folyamat ilyen módon

folyamatosan összegyűjti, integrálja a pedagógustársadalom individuálisan felépített megértését.

Saját élményű gyakorlati képzőmódszerként a pedagógusjelöltek tanításában is hasznos lehet a tanórakutatás: a jelöltek így belenőnek a kollaboratív tanóratervezés, -vezetés, -értékelés kultúrájába. Gordon Győri (2009) a tanári módszertani ismeretek bővülésének, a tanári technikai készségek kialakításának és a pedagógiai szemléletformálás hatékony módjának tartja a tanórakutatást.

Szakmai fejlesztő/fejlődő iskola (Professional development school)

A fejlesztő iskolák legfontosabb sajátossága, hogy az egyetem és az iskola szoros szakmai együttműködése révén összekötik az elméleti és a gyakorlati képzést, és kutató-fejlesztő tevékenységek révén felvállalják a pedagógusjelöltek mellett a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztését is. A pedagógiai gyakorlat problémás kérdéseinek együttes kutatása, a közösen megvalósított szakmai felügyelet tulajdonképpen négy célcsoportot von be: az egyetem oldaláról a pedagógushallgatók és az egyetemi/főiskolai pedagógusképzők, valamint az iskola oldaláról a gyakorló szakemberek és az oktatott diákok csoportját. A felek (az egyetem és az iskola is) kölcsönösen tanulnak egymástól: a hallgatók megfigyelik, utánozzák mentortanáraikat, megtanulnak az iskola kultúrájában élni, valós pedagógiai helyzetekben vesznek részt, a pedagógusokat pedig olyan kutatásokba vonják be, amelyek megújítják pedagógiai gyakorlatukat, felfrissítik módszertani repertoárjukat (Kotschy 2003). A pedagógusok szakmai fejlődésével foglalkozó oktatáspolitikai diskurzusok sokat hangoztatott kutatásalapú pedagógusképzése és -továbbképzése (Darling-Hammond 1996; Niemi–Jakku-Sihvonen 2005), illetve a pedagógusok szakmai tudatosságának fejlesztése valósul meg ezekben a modelliskolákban. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusképzés „kettős kötése" – a felsőoktatási rendszerhez való kötöttsége és a közoktatásban betöltött szolgáló szerepe (Szabó 1998) – a szakmai fejlesztő/fejlődő iskolákban összpontosul, vagyis tökéletes hidat képez az elmélet és a gyakorlat, a kutatás és a tanítás között, egyszerre emelve a közoktatás és a pedagógusképzés színvonalát is. A szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák, képesek lehetnek a tanítás- és tanuláskultúra szociális meghatározottsága ellenére a passzív tanulási kultúra önerősítő folyamatát megállítani azáltal, hogy az iskolai gyakorlatot, a gyakorló tanárt, a tanári közösséget is bekapcsolják a legmodernebb oktatáskutatási folyamatokba (Niemi 2005). Hangsúlyozni kell itt, hogy mindez nem csak mindkét fél (a pedagógusképző intézet és a gyakorlóhely) aktív közreműködésével, kollaborációjával valósulhat meg. Azok az innovációk igazán hatékonyak és életképesek, amelyeknek a

kidolgozásban a pedagógus maga is érdekelt, amelyekkel szemben elkötelezett. Értelemszerűen az innovatív oktatási kultúrába (jelenthet ez iskolát, de egész iskolarendszert is) belépő tanárnak sokkal nagyobb az esélye innovatívnak maradni, sőt, innovatív potenciáljait fejleszteni, mint annak a kezdő pedagógusnak, aki egy passzív, tehetetlen, a lehetőségeit nem ismerő és ezekkel nem élő, csak utasításokat végrehajtó, rutinmunka által meghatározott pedagógiai kultúrába csöppen. A pedagógiai gyakorlat és tudás társas/társadalmi meghatározottságára talán nem is kell ennél jobb példa.

Szakmai tanuló közösségek a pedagógiai kultúra megváltoztatásáért

Az előzőekben bemutatott modellek mindegyike szakmai tanuló közösségnek nevezhető, hiszen mind arra törekszenek, hogy az együttes munka során a többi pedagógussal interakcióba lépve, együttműködve megosszák egymással tapasztalataikat, tudásukat és valamilyen új tudást, új gyakorlatot hozzanak létre.

A pedagógusok szakmai fejlődésének irodalmában a szakmai tanuló közösség (professional learning community) fogalma az utóbbi évtizedben különlegesen kiemelt témává vált (OECD 2010, Westheimer 2008, Samaras et al. 2008, Stoll–Louis 2007, Stoll et al. 2006). A fogalom kettős gyökérrel rendelkezik: érzékelhető benne egyrészt a szervezetszociológia alapjain kiépülő oktatásmenedzsment, iskolai szervezetelmélet és szervezetfejlesztés (educational leadership, school improvement) koncepciója, mely legújabb irányzatában az iskolát tanuló szervezetként értelmezi és kezeli, másrész a humán erőforrás menedzsment és az LLL koncepciója, mely a pedagógus szakmára jellemző sajátos professzionális fejlődésmodellt alkot meg. Míg az előbbi a hatékonyság elérése érdekében közösségi, addig az utóbbi individuális szinten foglalkozik a fejlődés–fejlesztés fogalmával. Az önfejlesztő szakmai közösségek koncepciója egyesíti a két nézetet, az egyén szakmai fejlődése a közösségben végbemenő interakciók során valósul meg, s míg ő maga megtanulja a közösség kultúráját, egyúttal fejleszti is azt saját tudásának megosztásával, újszerű elképzeléseivel, elgondolásaival.

A fogalom terjedését nagymértékben segítették az amerikai és az európai oktatási rendszerek egymást követő reformjai. Habár a figyelem sokáig és elsősorban az oktatási vezetők képzésére, továbbképzésére koncentrált, amikor az oktatás minőségének javítása került szóba (Halász 1994), az intézményvezetők mellett, s így az oktatásmenedzsment elképzeléseivel mintegy párhuzamosan, számos kutató, elméletalkotó (Stenhouse 1975-ben a kutató, tantervfejlesztő pedagógus, Schön 1983-ban a reflektív tanár képét állítja elénk) a

pedagógusoknak szán aktív szerepet az oktatás és saját pedagógiai gyakorlatuk megváltoztatásában. Az oktatás megváltoztatásában, a felülről jövő oktatáspolitikai direktívák implementálásában a pedagógusok azért fontosak, mert nélkülük elképzelhetetlen a változás, változtatás. Fullan (1994) abban látja a 21. század oktatásának megújítását, hogy a pedagógusok nem várják, hogy a rendszer, amelyben dolgoznak, magától megváltozzék, hanem arra törekednek, hogy – akár a helyi közösséggel vagy az oktatáspolitikai döntésekkel szembefordulva – a professzionális kultúrát pozitív irányba változtassák. A professzionális kultúra és az oktatáspolitikai döntések összhangba hozása elengedhetetlen a pedagógusok szakmai fejlődése, fejlesztése szempontjából, és ideális esetben a szakma határozza meg, melyek azok a prioritások, amelyek az oktatási reformokban hangsúlyozottan jelennek meg. Hargreaves és Evans (1997) az oktatáspolitikusok, neveléstudósok, oktatáskutatók és a gyakorló pedagógusok együttes összehangolt munkáját véli legígéretesebbnek a pedagógiai szakmai kultúra, valamint a pedagógusok professzionális fejlődésének biztosítása érdekében. Az önszabályozó szakmai testületekként működő tanuló közösségek így ideális terepei lehetnek nemcsak a professzionális fejlődésnek, hanem az oktatási rendszer megváltoztatásának, jelenhez adaptálásának is. Ebben az elképzelésben a pedagógusok egy szakmai közösség által támogatva válnak önmaguk professzionális fejlesztésének irányítóivá. Így képesek a pedagógusok szakmai tanuló közösségei autentikus változást elérni a pedagógus mindennapi gyakorlatában és a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Alan J. Daly munkatársaival (2010) a gyakorlatközösségek (Lave–Wenger 1991), a tanuló szervezetek, a megosztott vezetésű iskolák, és különböző szakmai tanuló közösségek munkáját elemezve arra a következtetésre jut, hogy az iskolarendszer reformjának, az iskolafejlesztésnek a szíve a társas kontextus, a résztvevők közötti megnövekedett társas interakció. Szerintük az oktatási rendszer változásai szociálisan konstruáltak, épp ezért a változás eléréséhez a társas kapcsolatrendszereket kell megváltoztatni.

Összegzés helyett

Ha az oktatáspolitika biztosítja a szakmai fejlődés megvalósulásának keretét, törvényi és financiális feltételeit, az oktatási és képzőintézmények a tartalmi és szervezeti feltételeket, a pedagógusok pedig aktív ágensként a fejlődés tapasztalati és motivációs bázisát, nemcsak az egyes pedagógusok pedagógiai kultúrája, de az egész oktatásrendszerre jellemző pedagógiai kultúra

megváltozhat. Ez viszont attól a csoporttól függ, amely a mindenkori pedagógiai kultúrát fenntartja, szélesebb társadalmi rétegek felé közvetíti, számára megfoghatóvá teszi. Vagyis közvetlenül a pedagógusok, az intézményvezetők és közvetetten az oktatáskutatók, oktatáspolitikusok teremtik a pedagógiai kultúrát. Ezt a gondolatmenetet követve talán nem kell hangsúlyozni, mekkora szerepe van a pedagógiai kultúra alakításában a pedagógusok egy adott intézményen belül vagy azon kívül szerveződő szakmai közösségeinek, különösen, ha ezek a közösségek saját professzionális tudásuk fejlesztését tűzik ki célul.

Hivatkozott irodalom

BARBER, M., MOURSHED, B. (2007): *How the world's best performing schools systems come out on top*. McKinsey Group, London

BERLINER, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* 2. 71-91.

BOROS JÁNOS (1999): Jean-François Lyotard, a különbözőség elgondolója. Kísérlet egy tudáselméleti megközelítésre. *Jelenkor* 1999 március, 298-306.

BRUNER, J. S. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest

COBB, P. (1994): Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher* 23. 7. 13-20.

COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S., MCINTYRE, D. J., DEMERS, K. E. (eds., 2008): *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Third Edition. Routladge/Taylor and Francis Group and Association of Teacher Educators, New York, Abingdon

COLE, M. (2005): *Kulturális pszichológia*. Gondolat, Budapest

COLE, M., ENGESTRÖM, Y. (1993): A cultural-historical approach to distributed cognition. In Salomon, G. (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK; New York; Melbourne: Cambridge University Press 1-46.

DALY, A. J., MOOLENAAR, N. M., BOLIVAR, J. M., BURKE, P. (2010): Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration* 48. 3. 359-391.

DARLING-HAMMOND, L. (1996): The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53. 6. 4-10.

DARLING-HAMMOND, L., SYKES, G. (eds.) (1999): *Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice*. CA: Jossey-Bass, San Francisco.

DEWEY, J. (1966): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Free Press, New York

DOMBRÁDI KRISZTIÁN (2009): *Boldogulás tudásközösségekben. Kommunikáció, szervezet, társadalmi tőke*. Belvedere Meridionale, Szeged

FALUS IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest

FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA (2002a): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra* 9. 29-42.

FULLAN, M. (1994): *Chage Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press, London, Bristol

GADAMER, HANS-GEORG (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest

GOLNHOFER ERZSÉBET, NAHALKA ISTVÁN (eds., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

GOLNHOFER ERZSÉBET (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés* 1–2. 101–107.

GORDON GYŐRI JÁNOS (2009): *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Budapest

GROYS, B. (1996): A konstruktivizmus filozófiája. *Iskolakultúra* 6-7. 124-127.

HAJDÚ ERZSÉBET, KASNYA-KOVÁCSNÉ BAKACS JUDIT (2005): Tanárképző stúdió a gyakorlati képzés szolgálatában. *Pedagógusképzés* 3. 77-83.
Halász Gábor (1994): Iskolavezetés és vezetőképzés. Hazai igények és nemzetközi tendenciák. *Educatio* 2. 269-281.

HALÁSZ GÁBOR (2007a) Előszó a magyar kiadáshoz. In: Ottlik András, Imre Anna, Veres Péter (ford): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. OKM, Budapest

HALÁSZ GÁBOR (2007b): Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle* 3-4, 37-45.

HARGREAVES, A., EVANS, R. (1997): Teachers and educational reform. In: Hargreaves, A. – Evans, R. (eds.): Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In. Open University Press, Birmingham

KOPP ERIKA (2005): Holland–magyar közös program elméleti háttere. *Pedagógusképzés* 3. 59-63.

KOPP ERIKA (2006): Az „Innováció az általános iskolai pedagógusképzésben" program elméleti háttere és folyamata. In: Kopp Erika (ed): *A pedagógusképzés megújítása.* Gondolat Kiadó, Budapest

KOTSCHY BEÁTA (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés* 1–2. 109–117.

LAVE, J., WENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, New York.

LIEBERMAN, A:, MILLER, L. (1994): Problems and possibilities of institutionalizing teacher research. In Hollingworth, S., Sockett, H. (eds.): *Teacher research and educational reform, 93rd Yearbook, part I.* National Society for the Study of Education, Chicago 204-220.

LIEBERMAN, A., MILLER, L. (2008, eds.): *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning.* Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, London
Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzések hatékonysága. *Educatio* 3. 391-405.

MIHÁLY OTTÓ (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Budapest

NAGY MÁRIA (1999): Tanári munka és minőseg. *Educatio*3. 507–516.

MIKONYA GYÖRGY (2005): *A tanításművészet módszere.* Gondolat Kiadó ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest

MOLNÁR PÁL, KÁRPÁTI ANDREA (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle* 2. 48-60.

NAGY MÁRIA (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés első fázisa. *Educatio* 3. 375-390.

NAHALKA ISTVÁN (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 28-38.

NIEMI, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolában. *Pedagógusképzés* 3. 87-116.

NIEMI, H., JAKKU-SIHVONEN, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés* 2. 93-111.

PARKER, M. J., GOICOECHEA, J. (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychology* 35. 4. 227-241.

POLÁNYI MIHÁLY (1994): *A személyes tudás I-II.* Atlantisz, Budapest

PUTNAM, R. T., BORKO, H. (2000): What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher* 29. 1. 4-15.

SALOMON, G., PERKINS, D. N. (1998): Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education* 23. 1-24.

SAMARAS, A.P., FREESE, A. R., KOSNIK, C., BECK, C. (eds., 2008): *Learning Communities in Practice*. Springer-Verlag New York Inc.

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M., THOMAS, S. (2006): Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7. 4. 221-258.

STOLL, L., LOUIS, K. S. (2007): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press, Berkshire, England

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998): *Tanárképzés Európában*. OKI Educatio Kiadója, Budapest

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1999): Reflektív tanítás. *Educatio* 3. 500-506.

SZIVÁK JUDIT (1999): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata.* PhD értekezés. Budapest, ELTE.

Teachers' Professional Development. Europe in international comparison (2010) OECD.
Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest

TOMPA TAMÁS (1999): Személyesség és szocialitás Polányinál. In: Kónya et al (eds.): *Kollektív – társas – társadalmi*. Akadémiai Kiadó, Budapest

VYGOTSKY, L. S.(1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. In: M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds): *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England

WENGER, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne

WESTHEIMER, J. (2008): Learning among collegues: Teacher community and the shared enterprise of education. In: Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John, Demers, Kelly E. (eds.): *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Third Edition. Routladge/Taylor and Francis Group and Association of Teacher Educators, New York, Abingdon 756-783.

III. TÁRSADALMI ÉS TÖRTÉNETI ÖSSZEFÜGGÉSEK

GYÖRGYI ZOLTÁN: PEDAGÓGUSOK A MUNKAERŐPIACON

Szabó László Tamás, vagy ahogy mindenki ismeri SZLT vagy SZLT professzor úr, régi kollégám. A sors úgy hozta, hogy – bár két munkahelyünk is közös volt, közös szakmai munkában soha nem dolgoztunk együtt. Bár érdeklődési körünk, szakmai előéletünk eltérő, mégis jól megértettük egymást korábban is, jelenleg is. Pedig a két közös munkahely között hosszú évek teltek el. Ezalatt a kettőnk közötti kapcsolatot egy kardigán jelentette. Hogy miről is beszélek pontosan, legyen ez titok a kívülállók számára, hadd utaljak pusztán arra, hogy ahogy ennek a kardigánnak, úgy általában egy-egy tárgynak szimbolikus, embereket összetartó jelentősége lehet. S talán sikerül áthidalnia az ünnepelt szakmai érdeklődése és az alábbi tanulmány közötti tematikai eltérést is.

A 2010. évi diplomás pályakövető rendszer keretében zajlott felmérés hosszú idő után az első hitelesnek tekinthető visszajelzés volt arra, hogy a diplomával rendelkezők mit kezdenek végzettségükkel a munkaerőpiacon. A felmérés átfogta a felsőoktatás minden területét, s a magas elemszám lehetővé tette azt is, hogy egy-egy nagyobb szakterület tapasztalatait önállóan is elemezzük. A diploma megszerzése és a vizsgálat között eltelt három év[1] lehetőséget nyújtott arra, hogy a munkaerő-piaci helyzetnek ne csak egy pillanatnyi keresztmetszetét rögzítse a vizsgálat, hanem a három év folyamatait is beépítse.

A felmérés tapasztalatai önálló kötetben jelentek meg (Garai et al 2010), az egyes résztanulmányok részben az elhelyezkedés társadalmi összefüggéseinek különböző szeleteit dolgozták fel, részben pedig egy-egy szakmai területre koncentráltak. A pedagógusok helyzetét több tanulmány is érintette, különböző megközelítésben és eltérő mélységben feldolgozva a témakör egyes kérdéseit.

A következőkben a jelzett kötet fő témájához kapcsolódóan a pedagógusok végzettség után sorsával kapcsolatos tapasztalatokat összegezzük, felhasználva az említett kötet egyik tanulmányának módszertanát (Györgyi 2010), ugyanakkor annál árnyaltabban közelítve a pedagóguspályán végzettekhez: miközben kiterjesztettük a pedagógusként értelmezett diplomások körét, igyekszünk bemutatni egyes rétegeik munkaerő-piaci helyzetét is. A pedagógusdefiníció bővítéséhez, a felmérés sajátosságai miatt volt szükség. Ez

1 A felmérés a 2007-ben diplomát szerzettek körében zajlott.

ugyanis tíz képzési terület szerint sorolta be a végzetteket, s a természettudományos illetve a bölcsész szakkal rendelkező pedagógusokat nem a pedagógusok közé, hanem a szakterületük képzési területéhez tette, így pedagógusként alapvetően az óvónőket[2], a tanítókat és a gyógypedagógusokat sorolta néhány egyéb, számosságát tekintve kevésbé jelentős pedagógiai végzettséget szerzett kérdezett mellett. A kötet pedagógusokkal foglalkozó fejezete (Chrappán 2010) érzékelve ezt a problémát, a szakukat egyértelműen tanáriként definiálókkal[3] kibővítette a 374 fős pedagógusmintát csaknem a duplájára (738 főre) növelte. E tanulmány keretei között e mintát is kibővítettük mindazokkal, akinek megnevezett szakja feltételezhetően tanári szak.[4] Ezzel a mintánkat – miközben kivettük a szakoktatókat, mint a pedagógusok speciális, de a kis elemszám miatt önállóan nem vizsgálható rétegét – több mint ezresre bővítettük (N=1008).

A mintánkban szereplő pedagógusokat nyolc csoportba soroltuk, részben igazodva a végzettségek nagy kategóriáihoz, részben pedig önálló csoportként meghatározva néhány olyan rétegüket, amelyek munkaerő-piaci helyzete előzetes feltételezéseink szerint eltérő lehet a többségétől.[5] Az elemzés során nem teszünk különbséget aszerint, hogy főiskolai, vagy egyetemi szintű képzettséggel rendelkezik valaki. Az oktatási rendszer sajátosságaiból adódóan az óvónők, a tanítók és a gyógypedagógusok főiskolai, az informatikatanárok egyetemi végzettséggel rendelkezik, míg a reál és a humán tárgyakat tanító tanárok, valamint a nyelvtanárok végzettsége megoszlik a két szint között. Az egyéb pedagógiai végzettségűek közé soroltak túlnyomó többsége főiskolai diplomát kapott.

A korábbi tapasztalatok

A korábban említett tanulmánykötetben megjelent tanulmányunk (Györgyi, 2010). az ott használt definíció szerinti pedagógus végzettségűek polarizált munkaerő-piaci helyzetét emelte ki, ami arra utal, hogy egy részük nagyon könnyen, más részük csak komoly nehézségek árán talált magának (megfelelő) munkát. A tanulmány nem foglalkozott a pedagógusvégzettségűek belső szakmai

2 A hivatalos szóhasználattal ellentétben a szöveg gördülékenysége miatt az óvodapedagógusokat óvónőknek nevezzük. Indokolhatja ezt az is, hogy a mintába kerülőknek mindössze 1,6%-a, a 123 óvodapedagógus közül 2 férfi.

3 Erre vonatkozóan a kérdőív nyitott kérdést tartalmazott, széles lehetőséget hagyva a kérdezetteknek az önbesorolásra.

4 Így például a matematika, vagy biológia szakosokat a pedagógusok közé soroltuk, ellentétben a matematikusként, illetve a biológusként definiált társaikkal.

5 Így alakítottuk ki a nyelvtanárok csoportját (beleértve a világnyelveket végzetteket, de nem idesorolva a nem világnyelvek közé sorolt nemzetiségi nyelvtanárokat), valamint a kicsi, ezért önálló csoportként csak fenntartásokkal értelmezhető informatikatanárok csoportját.

szerkezetének sajátosságaival, vagyis azzal, hogy a pedagógusok közé sorolt, s abban nagyjából egyharmad–egyharmad aránnyal jelen lévő óvónők, tanítók és gyógypedagógusok között milyen eltérések vannak. Összességében nagyon keveset keresnek, – nem meglepő módon – kevés közöttük a három év alatt vezető pozícióba került szakember, pályaváltásuk – más rétegek pályaváltásához viszonyítva is viszonylag alacsony, ugyanakkor az érintettek számára a pályaváltás inkább kényszernek tűnik, mint önkéntes döntésnek: a szakterületen végzett pályaváltók alacsonyabb fizetést kapnak, mint a pályán maradók. Bár a szektor közalkalmazotti sajátosságai is nyilván megjelennek ebben, mégis az elhelyezkedés (nem mindenkit érintő) nehézségeivel hoztuk elsősorban összefüggésbe, hogy nagyon magas a személyes ismeretség révén elhelyezkedők aránya. Mindenek hátterében az állások korlátozott mennyisége áll, amely a végzettek egy része számára lehetővé teszi a könnyű elhelyezkedést, más részük esetében viszont nem csak lehetetlen a pályán maradás, hanem a végzettség még a pályaváltás máshol oly gyakori előnyét, a jövedelemtöbblet megszerzését sem teszi lehetővé. A munkaerőpiac általános igényeire utal, hogy – a tanulmány megállapítása szerint – „*pályaváltás elsősorban ott figyelhető meg, ahol a keresetek nagyon alacsonyak, ahol a szülői háttér viszonylag jó, s ahol az elhelyezkedési lehetőségek leginkább lehetővé teszik*" (Györgyi 2010, 48). A fenti befolyásoló tényezők közül a szülői hátteret kizártuk, ugyanakkor a nyelvtudás szerepe, ha nem is minden képzési területen végzettek esetében, de fontos befolyásoló tényező a pályaváltásban. A pedagógusok esetében jellemzően ennek hiánya játszik szerepet, amellett, hogy a pedagógusszaktudás is kevéssé konvertálhatónak látszik.

A fentiekkel ellentétben a természettudományos és a bölcsészvégzettségűek, akiknek csak mintegy 55-60%-a sorolható a pedagógusok közé, az óvónőknél, tanítóknál, gyógypedagógusoknál nehezebben találnak állást maguknak, viszont lényegesen magasabb jövedelmet tudnak elérni, ez a pályaváltás során nem is csökken (de nem is emelkedik), s nagyobb a vezetői pozícióba jutásuk esélye is.

Chrappán (2010, 268) megemlíti, hogy bár a tanárok száma kevésbé csökkent, mint a tanulóké, de mégiscsak csökkent, ezért az üres álláshelyek száma csekély, így a frissen végzetteknek lényegében csak a fluktuáció (és a nyugdíjba menetel) miatt megüresedő álláshelyek betöltésére van lehetőségük. Ugyancsak ő mutat rá, hogy a munkaerő-piaci pozíció és az elégedettség között milyen nagy eltérések lehetnek: a vizsgált pedagógusok közül az óvónők a legkevésbé elégedetlenek a jövedelmükkel, miközben keresetük az egyébként is alacsony pedagógusjövedelmek között a legalacsonyabb. Ugyancsak Chrappán

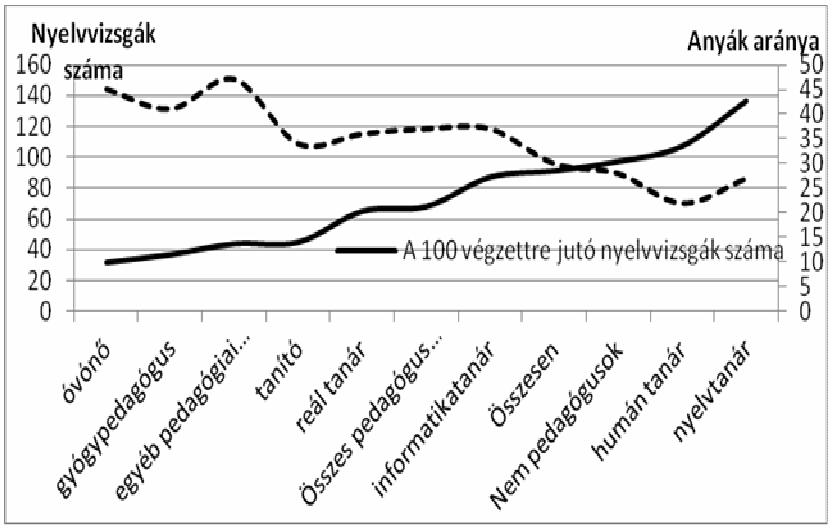
bizonyítja (u. ott 282), hogy a jövedelemnek óriási a szerepe a pályaelhagyásban, legalábbis a szándékok szintjén, de meglátása alapján az rajzolódik ki, hogy ez a szándék nem a jövedelmek abszolút nagyságára, hanem az adott szakterületen elfoglalt jövedelmi pozícióra vezethető inkább vissza.

Szakterületi sajátosságok

Részletes vizsgálatunk arra utal, hogy az eredendően pedagógusként definiált három réteg (óvónők, tanítók, gyógypedagógusok) munkaerő-piaci helyzete hasonló vonásokat és eltéréseket egyaránt mutat, de az újonnan vizsgálatba vont tanári rétegek sem tekinthetők homogénnek.

A három, korábban is elemzett szakterület alacsony presztízsére utal, hogy – bár egyiken sem tolonganak az értelmiségi hátterű tanulók –, itt a legkevesebb a szülők közt a felsőfokú végzettségű (az anyák esetében 10-23% közötti), s nagyon sok a legfeljebb szakmunkás végzettségű (34-45%). A tanítói végzettséggel rendelkezők háttere kissé jobb, ami elsősorban arra vezethető vissza, hogy a szülők közt viszonylag gyakori a pedagóguspálya (a végzett hallgatók 23%-ának legalább egyik szülője kötődik a pályához, más pedagógusszakokon ugyanez csupán 15-19% között mozog, nem pedagógusok esetében pedig átlagosan 21%). Az említett hátrányokat települési hátrányok is tetézik (magas a községekből érkezők aránya), s itt a legalacsonyabb a munkaerő-piaci elhelyezkedést sok esetben befolyásoló, a gyenge családi háttérre, illetve ennek következményeire visszavezethető nyelvtudás.

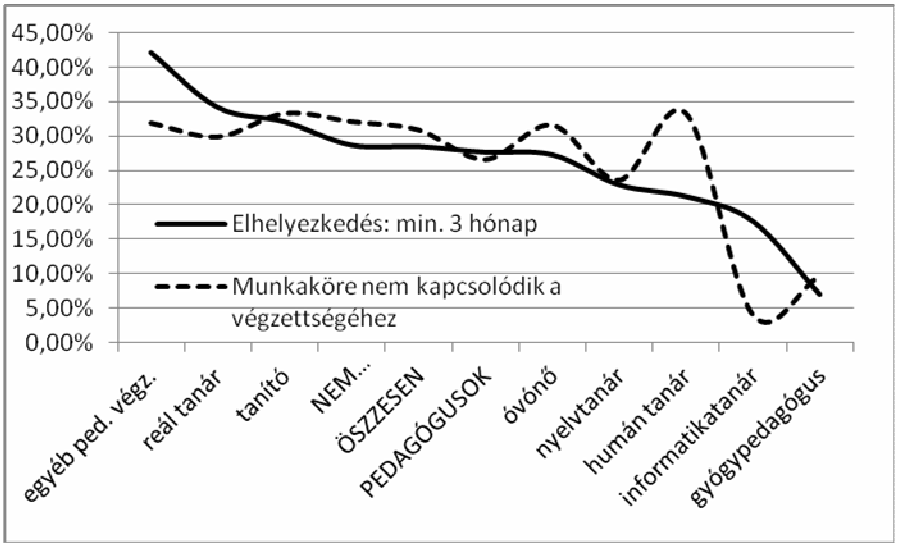
1. ábra. A különböző területeken végzett pedagógusok háttere



A diploma megszerzése idején nem dolgozók számára az elhelyezkedés mind óvónői, mint tanítói végzettséggel az átlagnak megfelelően történt, de a szaktanárok többségéhez képest nehezebb mégis nehezebb. A nehézség, vagyis sokáig elhúzódó munkakeresés okát egyértelműen nem tudjuk megmondani, mert azt elhelyezkedési stratégiák is befolyásolják, de mivel sokan vannak, akinek munkatevékenysége nem kötődik a végzettségéhez, s ugyanakkor – mint korábban utaltunk rá -- a fizetések nem igazán jelentenek motiváló erőt az elhelyezkedésnél, így inkább a munkaerőpiac fogadókészségének problémáit rajzolják meg az adatok. Erre utalnak a munkanélküliségi adatok is: az óvónőket átlagosan, a tanítókat az átlagot lényegesen meghaladóan érintette, s nem is csak az első elhelyezkedés előtt.

A gyógypedagógusok munkaerő-piaci helyzete alapvetően eltér a másik két pedagógusrétegétől: könnyen helyezkednek el, a munkanélküliség szinte ismeretlen az esetükben, s túlnyomó többségük a pályán, vagy annak közelében marad, vagyis a pedagógusok korábban jelzett eltérő helyzetének nem csak egyéni, de szakterületi háttere is van.

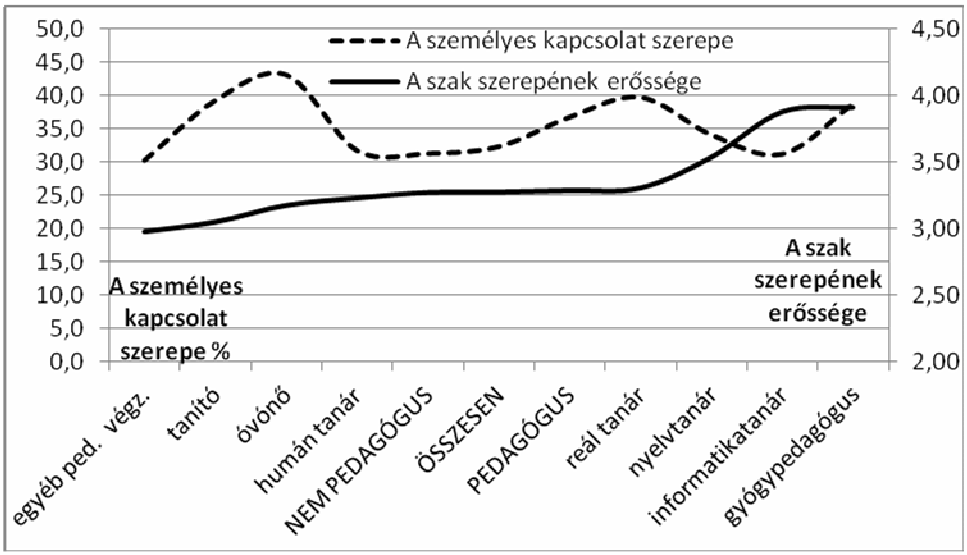
2. ábra. A diploma megszerzése és az első munkába állás között eltelt idő a diploma megszerzésekor nem dolgozók esetében és a szakmai tudást nem igénylő munkakörökben dolgozók aránya



A fentieknek megfelelően mind az óvónők, mind a tanítók esetében a szak szerepének az elhelyezkedésben való jelentősége csekély, ami nem csak arra

utal, hogy sokan nem maradnak a pályán – hiszen, ha így lenne, akkor nehéz lenne a szakmai végzettségtől eltekinteni --, hanem arra is, hogy ezek a végzettségek nem igazán értékesek a munkaerőpiacon. Az elhelyezkedésben éppen ezért nem a szakmai, hanem az azon kívüli elemek értékelődnek fel, így például magas a személyes kapcsolatok szerepe. A gyógypedagógusok esetében ugyanakkor a végzett szak szerepe kiemelkedő, bár az elhelyezkedésben a személyes kapcsolatok sem szorulnak háttérbe.

3. ábra. A diploma utáni első munkahely megszerzésében a személyes kapcsolat szerepe, és a szak jelentőségének erőssége (a diploma megszerzése idején nem dolgozók esetében)[6]



A szaktanárok négy csoportja szintén nem egységes. A viszonylag jó családi háttérrel rendelkező humán tárgyakat és nyelvet tanult tanárok könnyebben mozognak a munkaerőpiacon, mint a tanítók és az óvónők. Elhelyezkedésük is viszonylag könnyű, ugyanakkor a humán tanárok közül sokan pályát váltanak: több mint egyharmaduk állította, hogy végzettsége egyáltalán nem, vagy alig kötődik tanult szakmájához. A nyelvtanárok esetében ez az arány lényegesen alacsonyabb, aminek hátterét csak feltételezzük: nem feltétlenül tanítanak iskolában, ha igen, akkor az itteni stabil munkahely mellett kiegészítő jövedelemre tudnak szert tenni, ha pedig tanítással sem foglalkoznak, nyelvtudásukat akkor is

6 A személyes kapcsolat esetében a különböző tényezők elsődlegességére vonatkozott a kérdés, az adatok pedig az egyes tényezők (jelen esetben a személyes kapcsolat) választásának arányára utalnak. A szak elhelyezkedésben játszott szerepének erősségét egy négyfokú skálán mértük, az itt feltüntetett adatok e skálaértékek pedagóguscsoportok szerinti átlagai.

jó eséllyel kamatoztathatják. Erre utal az is, hogy első munkahelyük megszerzésében a szak szerepének jelentősége magas, a személyes kapcsolatok pedig a pedagógusok egészének átlagpontszáma alatti. A humán területen diplomát szerzett tanárok esetében a személyes kapcsolatoknak nincs igazán jelentősége, ugyanakkor a szakmai végzettségnek sem sok. Ez arra utal, hogy sokan kilépnek az oktatásból, s nem kifejezetten szakmai kompetenciákat igyekeznek érvényesíteni az elhelyezkedés során.

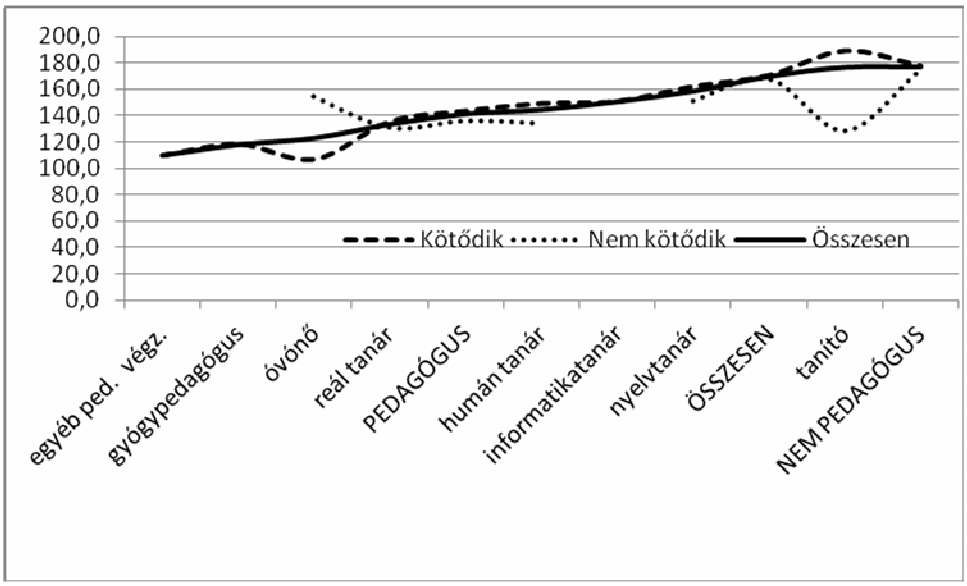
A reáltárgyakban diplomát szerző tanárok, valamint az informatikatanárok a korábban leírt két pedagóguscsoporthoz képest egy harmadikat testesítenek meg: viszonylag alacsony családi háttérből indulva jutottak diplomájukhoz, s nemcsak magasabb presztízsű végzettséghez jutottak, de a nyelvvizsgák számát tekintve is lényegesen előrébb tartanak, mint az óvónők--tanítók. Eredményességüket tekintve egyértelműen az informatikatanárok a sikeresebbek: nyelvtudásuk jobb, s a munkaerőpiacon is jobbak a lehetőségeik, könnyebb az elhelyezkedésük, s lényegesen ritkább a munkanélküliség közöttük. Szaktudásuk a munkaerőpiacon lényegesen jobban hasznosítható, pályaváltók alig találhatók közöttük, míg a természettudományos végzettségűek esetében nagyon sokan otthagyják szakterületüket. Mindez azt jelenti, hogy nem csak a természettudományos végzettségűek általában, hanem ezen belül az ilyen végzettségű tanárok sem tudják tudásukat érvényesíteni.

Mindezek után érdemes megnézni, hogy az egyes szakterületek munkaerő-piaci sikeressége – pénzben mérve – mit jelent. Tekintettel arra, hogy egy korosztály jövedelmeit hasonlítjuk össze, s minden szakterület elsődlegesen az iskolarendszerhez, s így a közalkalmazotti bértáblához kötődik, a jelentősebb különbségek alapvetően a versenyszférában elfoglalt eltérő pozícióhoz köthetők.

A gyenge, más területen dolgozókénál kevesebb keresetek nem meglepők, már csak azért sem, mert kevés szakterület kötődik ennyire a versenyszféránál lényegesen alacsonyabb béreket fizető közszférához. Az is látható, hogy általában a főiskolai végzettséget igénylő szakmák jövedelemtermelő képessége alacsony, míg a munkaerőpiacon jól konvertálható szaktudást biztosítók magasabbak. A tanítók magas keresetét azonban semmilyen módon megmagyarázni nem tudjuk, már csak azért sem, mert keresetük magasabb, mint a szakmájuktól eltávolodott tanítóké. Mindennek olyan nagy a pedagógusok keresetére gyakorolt hatása, hogy a pályakövető rendszer egészét bemutató kötetben szereplő tanulmány szűkebb pedagógusmintájában pályát váltó pedagógusok egészének bércsökkenését jelezte.(Györgyi 2010) Ugyancsak említésre méltó, hogy az óvónőket leszámítva a szakmájukat nem gyakorló, attól eltávolodott pedagógusok nem

keresnek többet, mint pályán maradt társaik. Ez azt jelenti, hogy jószerivel egyik szakmai végzettséget sem igazán várják el az iskolán kívüli munkahelyek, hiszen az alacsony jövedelmeket nem sikerül jobbra váltaniuk a pályaváltóknak.

4. ábra. A diplomájuk megszerzése után munkába álló pedagógusok havi nettó jövedelme (ezer forint)



Összegezve

A pedagógusok társadalma nagyon színes képet rajzol meg a felvázolt információk alapján. Az óvónők a karriert testesítik meg az iskolázottságot tekintve alacsony társadalmi rétegekből érkezők esetében. E karrier stabil munkahelyet, alacsony, de a gyenge szülői háttér alapján sejthető nem túl jelentős családi jövedelemhez képest talán előrelépést, vagy nem túl nagy visszalépést jelentő jövedelmet eredményez, elégedettséggel töltve el a pályán maradókat, s némi anyagi előrelépést lehetővé téve a pályáról kilépőknek.

A tanítói pálya részben hasonló rétegeket szólít meg, de itt kétségtelenül megjelenik egy pedagógushátterű réteg is. A pedagóguskörökben kiemelkedő jövedelem segíti a pályán maradást, bár kétségtelen, hogy sokak eltávolodnak szakterületüktől, az adatok megrajzolta összefüggések alapján leginkább a kevés állás miatt.

A reálszakokon végzettek számára a pedagóguspálya inkább a kiemelkedést jelenti, éppúgy mint az óvónők, tanítók esetében, de ez inkább a középrétegek gyerekeinek előrelépésére szolgál. A nagyobb sikert az informatika jelenti, a lényegesen kisebbet az egyéb szaktárgyak. A kevés szakirányú álláshely miatt a

pályaelhagyók egyben szakterületet is váltanak. szemben az informatikusokkal, akik megtalálják a szakma közeli állásokat.

A tanári pálya elitjét egyértelműen a humán szakokon végzettek jelentik, beleértve a nyelvtanárokat is. A különbség ugyanakkor a nyelvszakosok és az egyéb humán szakosok között óriási a munkaerő-piaci perspektívát illetően. Az előbbiek esetében a nyelvtudás széles elhelyezkedési lehetőséget jelent, az utóbbiaknál a szakmai tudás háttérbe szorul a pályaváltás során. E réteg nem csekély része számára a pedagóguspálya nem igazán jelent felemelkedést, felsőfokú végzettség már a szülők között is előfordul.

Mindezek alapján a pedagóguspálya hierarchizált rendszere látszik kialakulni, vagy inkább megőrződni, s e hierarchia alapja részben a végzettség szintje (főiskolai, egyetemi) részben pedig a képesítés tartalma. Ez utóbbiak örökítik át a szülői háttérben meglévő különbségeket, s egyben biztosítanak jobb vagy roszszabb megélhetést az iskolarendszeren belül, vagy azon kívül.

Hivatkozott irodalom

GARAI ORSOLYA ET AL. (eds., 2010): *Frissdiplomások 2010. Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest

CHRAPPÁN MAGDOLNA (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógusvégzettségű hallgatók körében. In: Garai et al. (eds., 2010): *Frissdiplomások 2010. Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest

GYÖRGYI ZOLTÁN (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In: Garai et al. (eds). 2010: Frissdiplomások 2010. Diplomás pályakövetés IV. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest

CSOBA JUDIT: MUNKAERŐ-PIACI VÁLTOZÁSOK, FOGLALKOZTATÁSPOLITIKAI PROGRAMOK MAGYARORSZÁGON

Magyarország a rendszerváltást követően az 1990-es évek elején – a volt szocialista országok fizetésképtelensége miatt- az export piacok 1/3-át elveszítette, s az új piacok megjelenése elmaradt a várakozások és a gazdasági szükségszerűség mögött. Az exportvisszaesés miatt a termelés jelentősen visszaesett, ami a foglalkoztatás nem várt csökkentésével járt együtt. A szocialista társadalom vívmányának tekintett teljes foglalkoztatottság az 1980-as évek közepétől teljesíthetetlen ígéret maradt. Csökkent a munkaerő-kereslet, jelentős lett a "rejtett munkanélküliek" száma, és egyre nagyobb mértékben jelent meg a mind tartósabbá váló nyílt munkanélküliség. A tanulmány a munkanélküliség és a kezelésére létrehozott intézmény és eszközrendszer kialakulását mutatja be, s röviden elemzi napjaink foglalkoztatási helyzetét Magyarországon.

Munkaerőpiac és foglalkoztatás a rendszerváltás előtt

Az 1949-től meginduló szovjet típusú, tervutasításokon alapuló gazdaság és az extenzív iparosítás alapvetően átalakította a foglalkoztatást és jövedelemtermelés szerkezetét Magyarországon. A mezőgazdaságból az iparba történő elvándorlás, a nagyipari termelés létrehozása széles körben kialakította a bérmunka társadalmát. A folyamat nem fokozatosan, a gazdaság belső fejlődésének eredményeként alakult, hanem tervutasítások mentén, erőltetett ütemben zajlott. Az 1949-ben még a lakosság többségét (52,8%) kitevő eltartottak köre a 60-as évekre már 50 % alá csökkent (47,8%), s a formális munkaerőpiacra integrálódott keresők aránya folyamatosan növekedett. (KSH Népszámlálási adatok)

A foglalkoztatás növekedésének dinamikája a 60-as évek második felére megtorpant, a tervutasításon alapuló gazdaság növekedési forrásai kimerültek. A növekedés fenntartása érdekében a piacgazdaság bevezetésére irányuló reformkísérletek a 60-as években szűk körűek maradtak, mert az akkori politikai vezetés nem vállalta a modellváltással együtt járó félmilliós nagyságrendűre becsült munkanélküliséget. A 70-es évek első felében –a 60-as évek piacosítási kísérletének lefékezését követően- újra megszilárdításra került a tervutasításos gazdaság, amelyet a belső források kimerültével a fokozatosan bővülő külpiaci hitelfelvételre alapoztak.

Az extenzív iparosításnak, a szigorú tervutasításos gazdaságnak és a nők foglalkoztatását elősegítő jóléti intézményrendszer kiépülésének[1] köszönhetően a legmagasabb foglalkoztatási arányt[2] az 1977-es év hozta, amikor az aktív keresőkorúak 88%-a, 5 777 ezer fő dolgozott. Ez volt Magyarország minden idők legmagasabb foglalkoztatási rátája. A viszonylag magas foglalkoztatási szinthez a fentieken túl hozzájárult még a KGST keretében szervezett, védett és szabályozott külkereskedelem és az exporton belül a magas feldolgozottságú termékek nagy aránya, valamint a hazai fogyasztásban a hazai termékek (pl. élelmiszeripar, könnyűipar) túlsúlya is.

A teljes körű foglalkoztatásnak tekinthető foglalkoztatási arány kialakulását a rendszerre jellemző hiánygazdaság sajátosságai is erősítették, mely sajátosságok a munkaerőpiacon is érvényesültek. A munkaerő „túlkereslete" a hiánygazdaság pazarló felhasználásra ösztönző szabályozási és érdekeltségi viszonyaiból következett. A gazdaság mindent – a gazdaságos működést, az ésszerű szervezést, a teljesítménykövetelményeket - felülíró célja a teljes foglalkoztatás volt. Ez főként azzal magyarázható, hogy a társadalmi újraelosztásban a munkaviszonynak kizárólagos szerepe volt, a jóléti rendszer elemei a munkahelyhez kötődtek. A főtevékenységből származó alacsony jövedelem mellett a jövedelemkiegészítő/helyettesítő juttatások és szolgáltatások sora meghatározó volt. A gyermekekkel kapcsolatos ellátások (vállalati bölcsőde, óvoda), az egészségügyi és szabadidős szolgáltatások (üzemi étkezdék, üzemorvosi rendelők, rehabilitációs és rekreációs üdülők, szabadidős rendezvények), a kedvezményes kamatozású vállalati kölcsönök, munkáslakások egész rendszere alakult ki.

A foglalkoztatási és elosztási rendszerek hátterében igen magas központi elvonás és újraelosztási rendszer működött. Ennek köszönhetően az élő munkához kötődő társadalombiztosítási és adózási terhek 1980-ban még 65-70% körül voltak. A gazdasági helyzet romlása, az adósságállomány ugrásszerű növekedése a 70-es évek végén egy „második reformhullám" kibontakozását eredményezte. A reformok között szerepelt a gazdasági munkaközösségek, a polgári jogi társaságok, a kisszövetkezetek létrehozásának engedélyezése, amelytől egy hatékonyabb gazdaság kialakulását remélték.

1 A széleskörű óvodai és bölcsődei fejlesztések, az egész napos iskola a gyermekek napközbeni ellátásának biztosítására, valamint az időseket ellátó nappali és bentlakásos intézmények fejlesztése egyfelől, másfelől a vidéki településeken a könnyűipari és élelmiszeripari termelés bázisának kialakítása lehetővé tette a nők nagyarányú munkavállalását a hetvenes évek második felére.

2 A nők munkavállalását követően a kétkeresős családmodell vált általánossá.

A 80-as évek első felében a gazdasági törvény változásával (1981. évi 15. tvr. 1. §.) a Minisztertanács felhatalmazást kapott arra, hogy a gazdasági munkaközösségek létesítésére, szervezésére, gazdálkodására vonatkozó rendelkezéseket hozzon, s a főállás melletti, alapvetően piaci elveket követő kiegészítő tevékenység végzésére jogi keretet teremtsen. Az így létrejövő szabályozás biztosította a szocialista vállalatokon belül a polgári jogi társaságok, a GMK-k és VGMK-k[3] létrehozását. A GMK lehetőséget nyitott a piaci érdekek érvényesítésére a foglalkoztatásban. Az új szabályozás biztosította kettős foglalkoztatásnak köszönhetően 1988-ban a térség országai közül Magyarországon voltak a legnagyobb mértékben differenciáltak a bérek. Bár a piacgazdaságra való átmenet során a következő években minden országban csökkent a bérek vásárlóereje és nőttek az egyenlőtlenségek, ez utóbb tényező esetében Magyarország a már korábban létrejött egyenlőtlenségeknek köszönhetően a kilencvenes évek első felében is megőrizte vezető helyét. [4]

A nyolcvanas évek közepén elindult reformfolyamatoknak köszönhetően 1988-1989- re – a rendszerváltás idejére- a foglalkoztatáshoz kötődő elvonások terén már jelentős csökkenést tapasztalunk. A munkaadóknak pl. már csak 43 %-os egységes társadalombiztosítási járulékot kellett fizetniük. Az állami elvonások és az újraelosztás mértékének csökkentése és a piaci elemek folyamatos erősödése ellenére a lakossági jövedelmekben még 1988-ban is a munkajövedelmet kiegészítő társadalmi jövedelmek jelentős részarányt -38-39%-ot- tettek ki. (Szpirulisz 1990, 14) A társadalmi újraelosztásban, a családok egzisztenciájának biztosításában a fentieknek megfelelően továbbra is jelentős szerepet játszott a munkahely és a teljes foglalkoztatás, amely a redisztributív rendszerben való részvétel feltétele maradt, s amelynek biztosítása a megváltozott gazdasági körülmények között – alacsony termelékenység, eladósodott állam- egyre kevésbé volt elérhető.

A piaci elvek alkalmazása, az egyéni érdekeltségi rendszer bevezetése, a magasabb jövedelem biztosítása, a teljesítmény növelése a gazdaságban az előnyök mellett hátrányokkal is járt. A piaci elvek érvényesítése ugyanis lehetőséget teremtett a foglalkoztatottak számának és arányának csökkentésére is. Az állami vállalatok a létszámcsökkenés révén megtakarított összegeket a

3 Gazdasági Munkaközösségek, és Vállalaton belüli gazdasági munkaközösségek.

4 Az eloszlás egyenlőtlenségének mérésére szolgáló Gini koefficiens értéke 1988-ban 0,27 volt Magyarországon, míg a térség többi országában 0,16 és 0,22 közötti értékeket mutatott. A gazdasági átalakulás legkritikusabb periódusának végére, 1993-ra Magyarországon a Gini koefficiens értéke 0,30-ra növekedett, a többi poszt-szocialista országban pedig 0,22-0,27 között volt. (Neumann 2001, 16)

vállalatnál maradók bérnövelésére fordíthatták. [5](Csaba 1998, 571) Ennek köszönhetően a 80-as évek eleje óta fokozatosan mérséklődött a szocialista vállalatok munkaerő-kereslete. Már 1985-re a korábban százezres nagyságrendű és a hiánygazdaság korszakát jellemző túlkereslet 20 ezer fő alá csökkent, (Szpirulisz1990:63), majd 1989 IV. negyedévében – a munkanélküliekre vonatkozó első hivatalos nyilvántartások – már 28 490 álláskeresőt regisztráltak. (Köllő 1990)[6]

A munkanélkülivé válás folyamata jelentősebb társadalmi csoportok körében már a rendszerváltást megelőzően elindult. (Szikora 2007, 31) Mind szélesebb körben nyert teret az a felismerés, hogy a gazdasági rendszer eredeti formájában fenntarthatatlan.

Az életszínvonal szerény emelkedését, majd szinten tartását az 1970-es években második felében, és az 1980-as évek első felében csak külső hitelek egyre fokozódó mérvű felvételével tudták biztosítani. Az 1980-as évek második felében az adósságállomány ugrásszerűen növekedett, ennek ellenére a reálbérek szintjének fenntartására sem volt elegendő.

Az utolsó pártállami kormány idején (1985-1989) meghozott átalakulást segítő törvények végül megteremtették a jogi alapot ahhoz, hogy a piacgazdaságra való áttérés megindulhasson, s a gazdaság új alapokon újjáépüljön. A változással azonban a piacgazdaság valamennyi kedvezőtlen kísérő tünete – munkanélküliség, társadalmi egyenlőtlenség növekedése, elszegényedő társadalmi csoportok megjelenése- is felerősödött.

A foglalkoztatási helyzet a rendszerváltás után

A rendszerváltást követő években a régi piacok elvesztése, a csődökkel és felszámolásokkal együtt járó sok százezer munkahely megszűnése, valamint a fokozatosan erősödő bizonytalanság határozta meg a munka világát. A privatizációhoz és a gazdaság újjászervezéséhez kötődő várakozások túlzottnak bizonyultak, s a foglalkoztatás terén számos megoldhatatlannak tűnő jelenség alakult ki.

A munkahelyek számának 1990 óta tartó gyors csökkenése csak az évtized közepére, 1997-re lassult, de még mindig jelentős számban szűntek meg munkahelyek. A munkahelyek elvesztését sok esetben a vállalatok felszámolási eljárása magyarázza, de – különösen a 90-es évek második felétől- egyre több

5 A vállalatok elsősorban a távolabbról érkező, s költséges utazással támogatott munkaerőt bocsátották el, amivel jelentős mértékben hozzájárultak a meglévő területi hátrányok elmélyítéséhez.

6 1986 I. negyedéve óta rendelkezünk megbízható adatokkal a munkaadók munkaerő keresetére vonatkozóan. A munkaadók ugyanis ekkortól kötelesek bejelenteni a keresletet.

alkalommal találkozunk – többnyire a tulajdonosváltást követően- az alkalmazottak létszámát a piaci igényekhez igazító létszámcsökkentéssel is.

A foglalkoztatottak aránya 1980–1990 között közel 4%-kal, az 1990-es évek első felében pedig több mint 9%-kal csökkent. A csökkenést magyarázó tényezők között a munkanélküliség mellett jelentős szerepe volt a korhatár előtti nyugdíjazásnak és a rokkantsági nyugdíjnak is. 1997-ban 3 646 ezer fő dolgozott legális státuszban, ami a rendszerváltás előtti helyzethez képest 1,6 milliós csökkenést jelentett. A foglalkoztatottak aránya ekkor még az 1930-as évek szintjét sem érte el.

A magyar gazdaság a foglalkoztatási ráták összehasonlításában – alapvetően strukturális problémák miatt- ma is messze elmarad az európai átlagtól, de még a vele hasonló helyzetből induló volt szocialista országoktól is.

Az aktív kereső korúak a legalacsonyabb százalékban dolgoznak Magyarországon valamennyi EU tagállamot figyelembe véve. A nők foglalkozási rátája nem éri el az 50 %-ot (49,9%), míg a férfiak a valamennyi tagország által meghaladott 60 % alatt (59,9%) maradnak. (OECD 2011) A lassuló gazdasági növekedés pedig a környező országokhoz képest a jövőre vonatkozóan is kedvezőtlenebb képet rajzol.

1. táblázat. Foglalkoztatási ráták, egyes országokban, 15-64 éves korosztályban

Ország	*2000*	*2005*	*2010*
Cseh Köztársaság	65,2	64,8	65,0
Észtország	61,0	64,2	61,0
Lengyelország	55,0	53,0	59,3
Szlovákia	56,8	57,7	58,8
Magyarország	56,0	56,9	55,4

Forrás: OECD, StatExtracts, 2011[7]

A rendszerváltás éveinek gazdasági krízise alatt megszűnt másfél millió munkahely pótlására az elmúlt közel 30 év alatt még nem sikerült megoldást találni. Bár néhány százezerrel időnként emelkedik a munkába lépők köre – pl. a foglalkoztatási arányszámok 1997-et követő lassú javulása egyfelől az atipikus foglalkoztatási formáknak, másfelől a közfoglalkoztatási programok széleskörű elterjedésének volt köszönhető - a foglalkoztatás tartós növekedéséhez a 2000-től kezdődő egyik kormányzati ciklus sem tudott hozzájárulni. 2010-re- a 2008-

7 http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=STLABOUR#

as válságot követően- a kormányzati törekvések ellenére a foglalkoztatottak száma a 90-es évek eleji válság szintjére esett vissza.

A munkahelyek számának csökkenésével párhuzamosa folyamatosan növekedett az inaktív státuszúak száma és aránya. 1997-ben a 15-74 éves kor közötti népességben az inaktívak száma (3 804 900 fő) már meghaladta a foglalkoztatottakét (3 646 300 fő) (Laky 1998, 75) A 3,8 millió inaktív személyből –a kedvező nyugdíjkorhatár miatt- 1,6 millió nyugdíjas korú volt, de 2,2 millió inaktív személy a hazai szabályok szerint is munkavállalási korúnak számított.

A várható élettartam növekedésének különösen az ezredfordulón lett jelentős a foglalkoztatási hatása. A népesség demográfiai szerkezete jelentősen eltolódott az idősebbek felé, akik mind nagyobb arányban vették igénybe a munkaerőpiac tehermentesítését célzó, ugyanakkor az inaktívak arányát jelentős mértékben növelő korkedvezményes és korengedményes nyugdíjak körét. A valamivel fiatalabb, de már a nyugdíjhoz közeledő generáció munkaerőpiacról való kivonulását segítette a rokkantsági nyugdíjak változatos formáinak bevezetése is.

A fiatal felnőtt generáció munkaerőpiacról való távolmaradását segítették az Európában egyedülállóan hosszú időt biztosító a gyermekgondozással kapcsolatos ellátási formák (Gyes 1967, GYED 1983), amelyek gyermekenként 2 illetve 3 év inaktív státuszt biztosítottak főként a nők számára. A gyermekgondozás időtartamára igénybe vehető fizetés nélküli szabadság alatt a szülő társadalombiztosítási ellátásban részesült. A távollét munkaviszony szempontjából máig szolgálati időnek minősül, s a gyermekgondozási szabadságon lévő személyek munkajogi státusz tekintetében védett helyzetben vannak: távollétük alatt a munkaviszonyukat nem lehet megszüntetni. Ezt az ellátási rendszert egészítette ki 1994-ben a 3 gyermeket, vagy annál többet nevelő anyák támogatása a legkisebb gyermek 8 éves koráig (GYET), melynek eredményeként a háromgyermekes nők esetében a gyermekgondozáshoz kötődő – a munkaerőpiactól távol töltött – idő elérhette a 14 évet is. Ez az időtartam túl hosszúnak bizonyult ahhoz, hogy a nők a gyermekgondozás időszakát követően minden segítség nélkül visszalépjenek a munka világába.

A munkanélküliség kialakulása, szerkezete

Bár a munkaerő-közvetítő szervek által nyilvántartott (regisztrált) álláskeresők számáról csak 1987-től vannak havi bontásban részletezett információink, ez nem jelenti azt, hogy munkanélküliek csak 1987 óta vannak Magyarországon. Már a „virágzó szocializmus" éveiben (60-as, 70-es évek) is

jellemző volt a munkanélküliségnek egy sajátos formája: a „kapun belüli munkanélküliség". A hiánygazdálkodásnak köszönhetően a vállalatok és intézmények sokkal több munkavállalót alkalmaztak, mint amire a termeléshez/működéshez valóban szükségük volt. A munkaadót a túlfoglalkoztatásra a gazdasági szabályozók, a hiánygazdaság logikája, a politikai nyomás és más a gazdaságtól független tényezők kényszerítették. A túlfoglalkoztatás egyik jele volt, hogy a munkavállalók jelentős körét végzettségénél csak alacsonyabb munkakörben foglalkoztatták, s igen alacsony hatékonysággal dolgoztak. (Ferge 1988)

A rejtett munkanélküliség mellett a rendszerváltást közvetlenül megelőző időszakban, a nyolcvanas évek közepén a nyílt munkanélküliség is megjelent Magyarországon. Bár a hatalom mindent megtett annak érdekében, hogy a gazdasági változások következtében munkájukat vesztett személyeket kriminalizálja[8], s a társadalom tagjait ellenük fordítsa, a probléma megkerülhetetlenné vált. A munkavállalási nehézségeket érzékelő, s a munkanélküliség első formáit kezelő munkaügyi közvetítő irodák adták az első adatokat a nyílt munkanélküliségről, 1986-ban. Az adtok az irodákban megforduló munkát keresők nyilvántartó lapjainak összesítéséből származtak. A munkanélküliség fogalma azonban csak 1987-től lett a köznyelvben, a médiában és a politikai szóhasználatban általánosan elfogadott – többé-kevésbé semleges tartalommal alkalmazott- fogalom. Azt megelőzően csak a pozitív tartalmú „munkakereső" és a negatív tartalmú „munkakerülő" kifejezések voltak használatban anélkül, hogy a pontos definíciója bármelyiknek is létezett volna. A két fogalom között különbséget csak a fogalom használójának szubjektív viszonyulása alapján tettek.

Viszonylag korán – még a tömeges munkanélküliség manifesztálódása előtt – megkezdődött a munkaközvetítők hálózatának az új igényeknek megfelelő kiépítése, a regisztrált állást keresők helyzetének feltérképezése. Mivel az 1980-as évek második felében a jogalkotók még nem beszélhettek hivatalosan munkanélküliségről, de a célcsoport megsegítésére létrehozott intézkedések/eszközök kialakítása elkezdődött, a helyzetet kezelendő különböző eufemisztikus elnevezéseket használtak: pl. „újrakezdési segély", vagy a „felmondási idő meghosszabbítása". Az intézkedések azonban – bár a fogalmi rendszerben hivatalosan még nem jelentek meg- már valódi munkanélkülieket céloztak.

8 Ezt igazolja például a Büntető Törvénykönyv idevágó részeinek módosítása 1984-ben. A munkanélküliséget közveszélyes munkakerülésnek minősítették, ha az elkövető kb. 6 hónapig nem dolgozott. A kiszabható szabadságvesztés ideje két év, visszaesőként 3 év lett. (Lásd a továbbiakban Lakatos 1989, 245)

A munkanélküliség objektív definícióját az elsőként 1989-től folyósított munkanélküli segély alapozta meg.[9] A fogalom kialakításakor az ILO hivatalos munkanélküli definícióját vették alapul. A világos fogalom-meghatározásra, s ezt követően az érintettek támogatására annál is inkább szükség volt, mert a rendszerváltást követően az állami vállalatok privatizációjával, a magánvállalatok kialakulásával a munkanélküliségi ráta ugrásszerűen növekedett. 1989 és 1992 között a munkahelyek közel 30 %-a megszűnt, csaknem 1 millió ember veszítette el az állását. A munkanélküliek gyorsan növekvő tömege a 90-es évek elején tehát nem elsősorban a szerkezeti átalakulás, hanem a gazdasági visszaesés miatt vesztette el munkahelyét. A munkaerőpiacot a kereslet hiányából származó kényszerű és általános munkanélküliség jellemezte. (Köllő 1990, Csaba 1998)

A munkanélküliség növekedésének dinamikáját jellemzi, hogy 1990 januárban még csak 23 ezer fő munkanélkülit tartottak nyilván, s a Munkaügyi Központokban a regisztrált üres állások száma még meghaladta a munkanélküliekét. Ezt követően hónapról-hónapra fokozatosan növekedett a számuk, majd 1991-től már több mint kétszázezer személyt tartottak nyilván regisztrált munkanélküliként. 1993-ra közel hétszázezerre emelkedett a regisztrált munkanélküliek száma és a nem regisztrált munkanélküliekkel együtt ez a szám megközelítette az egy millió főt. Ezt követően folyamatosan csökkent a munkanélküliségi ráta, s 1996-ra úgy tűnt, beáll egy viszonylag stabil, 10 % közeli szintre.

A csökkenés hátterében azonban nem a foglalkoztatottak számának növekedése állt. A munkájukat veszített személyek jelentős része ugyanis hiába keresett elhelyezkedési lehetőséget, a munkahelyek száma nem nőtt. A munkanélküliségi ráta tehát nem a foglalkoztatás bővülésének, hanem annak köszönhetően csökkent, hogy a munkájukat veszített személyek igyekeztek elhagyni a munkaerőpiacot. Nyugdíjasok, vagy rokkant nyugdíjasok lettek, gyermekekkel kapcsolatos ellátást vettek igénybe, vagy a szociális ellátórendszer támogatásában részesültek. Így adódott a helyzet, hogy bár 1993 és 2002 között kis mértékben folyamatosan csökkent a munkanélküli állomány, ezzel párhuzamosan tovább folytatódott a foglalkoztatottak számának csökkenése is. (Csaba 1998)

A munkanélküliség mértékéről, szerkezetéről és tartósságáról a 90-es évek elejétől a KSH Munkaerőmérleg Felvétele[10] biztosít információkat. Az első

9 114/1988 MT rendelet a munkanélküli segélyről 1989. január 1 munkanélküli segély. Az első évben 12 ezer fő kapja átlagosan 110 nap.

10 A felmérést a hazai statisztikai gyakorlatba 1992-ben vezették be. Ez a lakossági kikérdezésen alapuló, negyedéves gyakorisággal ismétlődő felvétel a 15–74 éves népesség gazdasági aktivitását vizsgálja.

években a politikai legitimáció, a változó gazdasági körülmények és a támogatás viszonylag magas színvonala miatt két év volt a munkanélküliek passzív ellátásának időtartama. Az elhúzódó passzív ellátást sokan jóléti csapdának minősítik, amely jelentős mértékig hozzájárult a munkanélküliség arányának növekedéséhez és tartóssá válásához. 2010-ben a több mint 12 hónapja munka nélkül lévők aránya meghaladta az 50 %-ot (50,9%). (KSH MEF 2011)

Az 1993. évi csúcsot követően a munkanélküliségi ráta jelentősen csökkent. Ennek hátterében – mint ahogyan korábban már említettük- nem új státuszok születése állt, hanem a munkanélkülivé vált személyek kivonulása a munkaerőpiacról. 2004 és 2008 között a munkanélküliségi ráta lassú emelkedése a státuszok számának további csökkenésével, s a korábbi alternatív lehetőségek (pl. rokkantnyugdíjazás) feltételeinek szigorításával magyarázható. 2008-tól, az új válságciklus kitörésétől kezdődően a munkanélküliségi ráta újra 10 % fölé emelkedett.

A munkanélküliség nem egyenletesen oszlik meg az aktív kereső korú népességen belül. A legtöbb esetben nagyobb arányban fordul elő a nők és az alacsony iskolai végzettségűek körében. Az utóbbi két évben – főként a szektorváltásnak köszönhetően és a szolgáltatási szektor dominánssá válásával növekszik a férfiak munkanélküliségi rátája a nőkhöz képest. Nagy valószínűség szerint ezt az arányt az is befolyásolja, hogy a nők nagyobb arányban veszik igénybe a korábban bemutatott, a munkanélküliség alternatívájának tekinthető, 2-3 év időtartamú gyermekekkel kapcsolatos ellátási formákat is.

A munkaerő-piaci intézményrendszer nem minden előzmény nélkül született Magyarországon. Az állami munkaerő-közvetítő tevékenység ugyanis még az ötvenes évekre – a hiánygazdálkodás korszakára- nyúlik, s a legfontosabb szereplői ennek a tevékenységnek az 1950-ben létrehozott tanácsok voltak. A munkaerő toborzást/közvetítést, a munkaerő-gazdálkodást a Megyei tanácsok Munkaügyi Osztályai koordinálták. A 80-as évek elején született meg a kormányzati döntés, hogy a korábban is létező munkaerő-közvetítő tevékenységet szolgáltatássá fejlesszék. A megyénkén eltérő tartalom és szolgáltatás irányítója a Megyei tanács Munkaügyi osztálya lett.

Az egységes rendszert a 2/1985. (III.1.) ÁBMH rendelkezés hozta létre, a mely szabályozta a munkaerő közvetítését, elhelyezését és toborzását.[11] A jogszabály tartalmazta a közvetítés általános feltételeit és módját, a munkáltatók

11 A jogszabály 1987. március 1-én jelent meg a Munkaügyi Közlöny 3. számában. Később módosította: 8/1985 (VIII.1) ÁBMH rendelkezés, a 4/1986 (III. 9.) ÁBMH rendelkezés, valamint az 5/1988 (III.5.) ÁBMH rendelkezés.

adatszolgáltatási kötelezettségére vonatkozó előírásokat és a statisztikai adatlapokat.[12] A szolgáltatás keretében 1988 végén a korábbi 479 közvetítő helyből 262 működött, közülük 20 megyei iroda és 11 megyében összesen 36 kirendeltség volt, amely mintegy 220 alkalmazottat foglalkoztatott.(Matoricz 1990:77) A szolgáltató irodák hálózata a nyolcvanas évek második felében a nyilvántartás szerint már évi 200 ezer munkát keresővel, vagy munkahelyet változtatni szándékozó személlyel foglalkozott. (Pulay-Matoricz 1987:24)

A 80-as évek második felében az átfogó politikai és gazdasági változások szükségessé tették a foglalkoztatáspolitikai intézmény- és eszközrendszerének átalakítását is. A munkanélküliség közvetítéssel való kezelése, majd a munkaerőpiaci helyzet fokozatos nehézségeinek kialakulásával a kriminalizálása 1985 közepén kezdett enyhülni. Először egy szűk kört érintő, szűkmarkú és intézményileg kevéssé alátámasztott rendelkezés született a munkanélküliek segítése érdekében az „átképzési támogatásról". Ez maradt az egyetlen pozitív lépés 1986 közepéig, amikor megjelent a Minisztertanács rendelete a meghosszabbított felmondási időről és elhelyezkedési támogatásról.[13] A feltételek azonban olyan szigorúak voltak, hogy 1987 végén még csak 332 fő részesült elhelyezkedési támogatásban. A rendelet értelmében csak azok részesülhettek támogatásban, akik „gazdálkodási célú" leépítésnek voltak az alanyai, vagyis amikor egyszerre tíznél több főt bocsátott el a vállalat, illetve ha jogilag és a gyakorlatban is megszűnt. A kisebb csoportban elbocsátottak továbbra is „érdemtelenek" voltak, tehát nem járt nekik elhelyezkedési támogatás. 1987 utolsó negyedétől kiszélesedett a korengedményes nyugdíj lehetősége. Ezzel kívánták tehermentesíteni a reménytelenül túlterhelt munkaerőpiacot. 1988. április 1-én a 10 fős korlátot is eltörölték az elhelyezkedési támogatás folyósításának engedélyezésekor, elismerve, hogy a feltételrendszer az egyre kedvezőtlenebbé váló munkapiaci helyzetben tarthatatlan.

1988. január 1-jétől egy Foglalkoztatási Alap létesült azzal a céllal, hogy a munkanélküliek számára mind több aktív, a munkába visszavezető munkaerőpiaci eszközt támogassanak.[14] A szakmai viták során felbukkant az „aktív foglalkoztatáspolitika", mint követendő stratégia is. A Foglalkoztatási Alap nagysága

12 A szolgáltatásokról a 105/1985. ÁMBH sz. utasítás rendelkezett.

13 A felmondási idő meghosszabbítása és az elhelyezkedési támogatás 28/1986. (VII.16.) MT. sz rendelet 1986. július 16-án jelent meg a Magyar Közlöny 28-as számában. Az elhelyezkedési támogatásról szóló MT rendelet 11/1986 (VIII.21) ÁBH rendelkezés 1986. augusztus 21én jelent meg a Magyar Közlöny 35. számában.

14 526/1987. MT rendelet a Foglalkoztatási Alapról és a korengedményes nyugdíjazásról Módosítva 32/1989 MT rendelettel.

azonban egy maximum 25 ezer fős munkanélküliség hatékony kezelésére volt képes. (Pulay-Matoricz 1987)

Mindezzel párhuzamosan 1987. júliustól lehetőség nyílt a közhasznú munkavégzés szervezésére a kifejezetten erre a célra fenntartott munkakörökben.[15] A szabályzat szerint csak „*az az önhibáján kívül elhelyezkedni nem tudó személy volt* alkalmazható, akinek más munkáltatónál történő munkába helyezése meghiúsult, s 30 napon belül munkába állítására nincs kilátás." (ÁBMH-PM tájékoztató, 1987) Az első évben 11 megyében kb. 600 fő vett részt ebben a foglalkoztatási formában, majd néhány év alatt tízezres nagyságrendűvé emelkedett az eszköz által érintett személyek száma[16], míg végül a kilencvenes évek közepétől máig a legnagyobb létszámot foglalkoztató aktív munkaerő-piaci eszközzé vált. (Frey 1990a)

Az első munkanélküli segély folyósítására 1989. január 1-től került sor. [17] Bár a kormányzat szándéka az volt, hogy a segélyt csak a legvégső esetben folyósítsák az arra rászorultaknak, a segélyben részesülők száma folyamatosan emelkedett. Ezt a tendenciát erősítette a rendszerváltást követően elfogadott 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról is, amely elfogadását követően szintén két évig biztosította a passzív ellátást a munkanélküliek számára. Az alábbi táblázat az érintettek számát és az ellátás nagyságát mutatja be az elmúlt két évtizedben.

15 8001/1987. ÁBMH-PM együttes tájékoztató a közhasznú munkavégzésről.

16 Az 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról a közhasznú foglalkoztatás engedélyezését (a MüM-től) a munkaügyi központok hatáskörébe utalta. (Frey 1993.) A foglalkoztatásból származó közvetlen költségek legfeljebb 70%-át finanszírozták a központból, a további 30%-ot önrészként kellett mellé tenni a szervezőnek (többnyire önkormányzatoknak) a foglalkoztatáshoz. Az elismert és támogatott költségek közé tartozott a bér és járulékainak, a munka és védőruha költségeinek, a szerszámoknak, valamint a munkás szállítás és irányításnak a költségei.

17 114/1988. (XII.31.) Minisztertanácsi rendelet a munkanélküli segélyről. Ennek értelmében segélyre az jogosult, aki az utolsó munkaviszonyának megszűnését megelőző 3 éven belül legalább 18 hónap munkaviszonnyal rendelkezett, s az utolsó munkaviszonya megszűnése óta egy évnél hosszabb idő nem telt el. A segély három éven belül összesen 365 naptári napra volt folyósítható, de a szabályzat lehetővé tette, hogy a 365 nap lejártát követően további 365 napig a munkanélküli átmeneti munkanélküli járadékot kapjon lényegesen alacsonyabb ellátási szinten.

2. táblázat

Munkanélküliség esetén járó támogatások és az átlagbér

Év	*Munkanélküli járadék és egyéb, nem jövedelemtől függő munkanélküli ellátások*		*Jövedelempótló támogatás és rendszeres szociális segély*		*Havi nettó átlagbér*
	átlagos havi összeg, Ft	átlagos létszám, fõ	átlagos havi összeg, Ft	átlagos létszám, fõ	Ft
1990	3 845	30 302	3 209	46 823	10 371
1995	11 891	182 788	6 590	234 411	26 637
2000	22 818	131 665	14 656	162 245	55 650
2001	25 677	119 210	14 749	142 001	64 750
2002	30 113	114 934	14 869	132 895	77 770
2003	34 762	107 226	15 010	138 127	89 906
2004	37 107	109 654	15 864	144 853	93 233
2005	39 593	111 732	16 991	158 565	103 727
2006	43 344	109 095	23 771	160 426	110 951
2007	46 208	96 463	25 703	194 716	114 282
2008	49 454	97 047	27 347	213 436	122267
2009	51 831	152 197	26 817	71 816	124 116
2010	50 073	125 651	0	0	132 628

a A havi zárónapi létszámok átlaga. A nyugdíj előtt állók (1998-2002) és a pályakezdők (1990-1996) segélyével együtt. A tanulmány készítésének időpontjában 1 Euro= 295 Ft. b A rendszeres szociális segély adatok 2006-ban a július 1. és december 31. közötti időszakra vonatkoznak, mivel a segély szabályozása megváltozott. c A nettó átlagbér a nemzetgazdaság egészére vonatkozik, versenyszféra 1998 előtt: 19 fő feletti; 1998 után: 4 fő feletti munkáltatók. Forrás: Munkaerőpiaci tükör 2011. 316. old. NFSZ: Munkaerőpiaci helyzetjelentés, 2001. KSH: Társadalmi ellátórendszerek 2007, Szociális Statisztikai Évkönyvek, Népjóléti Statisztikai Évkönyv. KSH Szociális Statisztikai Évkönyvek alapján.

A munkanélküliek számának és a költségeknek a növekedésével az ellátás idejét az elmúlt 20 évben fokozatosan csökkentették. Az eredetileg 24 hónapos

munkanélküli segély ideje 2011. szeptember 1-től Európában egyedülálló módon már csak 3 hónap (90 nap).

A biztosítási elven működő munkanélküli ellátást követően a munkát keresők egy jövedelemteszten vesznek részt, s amennyiben rászorultságuk igazolódik, a szociális ellátórendszerben 1993-tól jövedelempótló támogatásra, majd 1998-tól rendszeres szociális segélyre váltak jogosulttá. A rászorultsági alapú szociális ellátás ideje kezdetben korlátlan volt. A 1996-tól – egy reformcsomag részeként, mely az akkor pénzügyminiszterhez, Bokros Lajoshoz kötődik- a szociális ellátás az aktív kereső korúak számára maximum 24 hónapra állapítható meg, s újabb két évre való folyósítását munkavégzéshez kötik. A munkavégzés történhet a nyílt munkaerőpiacon, vagy támogatott foglalkoztatás formájában. A legtöbb esetben ez utóbbi a jellemző, amikor az önkormányzatok közfoglalkoztatási programjaiban szerzik meg a munkanélküliek a további szociális segély folyósításához szükséges jogszerző időt.

2011-ben – a megszorításoknak köszönhetően- a nyilvántartott munkanélkülieknek 41,1%-a már semmilyen – sem munkanélküli, sem szociális- passzív ellátásra nem volt jogosult. (Munkaerő-piaci helyzetkép 2011, 5)

A passzív ellátásból kimaradó munkanélküliek számára az aktív munkaerő-piaci eszközök állnak rendelkezésre. Az aktív eszközök is nagy hagyománnyal rendelkeznek, ha nem is túl széles körben fejtették ki hatásukat a rendszerváltást megelőző időszakban. Az első eszközök/szolgáltatások az ötvenes-hatvanas években az informális kapcsolatok hiányát pótló munkaközvetítő irodák voltak. Részben információs, részben hatósági szerepet töltöttek be a munkaerő kötelező irányításával. Az aktív eszközök második korszaka Magyarországon - a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek közepéig- a termelési szerkezet átalakulásához való alkalmazkodást volt hivatott segíteni. A termelőszektorok (mezőgazdaság, ipar) háttérbe szorulásával s a szolgáltató szektor előtérbe kerülésével kialakuló strukturális munkanélküliség legfontosabb eszköze ebben a szakaszban a képzési rendszer szélesítése, átszervezése volt, melynek segítségével a munkavállalókat az elavult gazdasági ágazatokból az új, dinamikusan fejlődő ágazatok felé kívánták terelni. Általánossá vált az az elképzelés, hogy a szolgáltatások közül a képzési szolgáltatásokat kell működtetni, s ezzel megoldható valamennyi korábbi munkaerő-piaci probléma. A harmadik fázis elején, a nyolcvanas évek második felében azonban láthatóvá vált, hogy a munkahelyek száma olyan mértékben fogy, hogy tartósan és széles körben maradnak ki a munkavállalók a munkaerőpiacról. (Csoba 2010) E csoport integrálására alakultak ki a

foglalkoztatás bővítő programok. Elsőként és legszélesebb körben működő rendszerként a közfoglalkoztatási programok (1987). E három fázisban született kezdeményeket első ízben, egységes szerkezetben az 1991. évi IV. törvény foglalt össze.18 Az akkor törvényben rögzített főbb eszközök köre alapvetően máig fennmaradt. A legnagyobb létszámot érintő eszközök a képzési, bértámogatási és közfoglalkoztatási programok. Ez a három aktív eszköz az utóbbi években az aktív eszközök finanszírozására rendelkezésre álló források több mint 2/3-át veszi igénybe. 2010-ben a legdominánsabb foglalkoztatáspolitikai eszköz-csoport a közfoglalkoztatások köre volt. Összesen 186 280 fő vett részt benne. Ezt követték a bértámogatási formák, amelyek 109 509 főt érintettek és a sorban harmadikként találjuk a képzéseket, amelyek 63 913 fő számára adtak esélyt a munkaerő-piaci integrációra. Az összes aktív eszközzel érintett személy száma ebben az évben 394 812 fő volt. (Tajti 2010)

A foglalkoztatás szintjének növelése érdekében az elmúlt években számos reform bevezetésére került sor. 2005 őszétől átalakult a munkanélküli ellátások rendszere. A munkanélküli támogatás idejét előbb 6 hónapra (2010) majd három hónapra csökkentették (2012). Az eddigi passzív ellátást a mielőbbi munkába állást ösztönző álláskeresési támogatások váltották fel. Alapvetően és munkára ösztönző módon alakították át a szociális segélyezés rendszerét is. Mindazok, akik készek és képesek munkát végezni szociális segély helyett a többnyire önkormányzatok által szervezett közfoglalkoztatási programban vesznek részt. 2008-ban az aktív korú tartós munkanélküliek kevesebb mint 7%-a vett részt valamilyen közfoglalkoztatási programban, addig a közfoglalkoztatottak aránya 2009-ben 33%-ra emelkedett.

A foglalkoztatási szint növelésében a versenyszféra szereplői egyenlőre igen kicsi szerepet töltenek be. Ezt a problémát érzékelteti az alábbi ábra is, amely a bejelentett állások szerkezetét mutatja be 2009 és 2012 között. A rendelkezésre állá állások száma jól tükrözi a versenyszféra foglalkoztatás élénkítő hatásának korlátozott jellegét. Kétségtelen, hogy ez egyfelől magyarázható a 2008-ban kiinduló és a versenyszféra szereplőit máig sújtó válsággal. Ugyanakkor célszerű azokat a kritikákat is figyelembe venni, amelyek arra hívják fel a figyel-

18 Ezekre az előzményekre és a nemzetközi tapasztalatokra építve született meg a rendszerváltást követően a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény (Flt), amely 1991. március 1-jén lépett hatályba, és azóta többszörös módosítást követően máig a magyar foglalkoztatáspolitika meghatározó sarokpontja. A törvény által szabályozott intézmény és eszközrendszer alapjaiban nem, csupán részleteiben változott. A rendszerbe foglalt munkaerő-piaci eszközök palettája nemzetközi viszonylatban is szélesnek mondható, és szinte minden lényeges támogatási formát tartalmaz, amit a különböző, fejlett piacgazdasággal rendelkező országokban már régóta használnak.

met, hogy a hazánkban alkalmazott munkaerő-piaci eszközök nem kellően koncentrálnak a versenyszektor foglalkoztatás bővítő támogatására, s hogy a foglalkoztatáspolitikai eszköztár indokolatlanul leszűkült az állami szektor támogatására. (Adler 2011)

Összegzés

A tervutasításon alapuló gazdaság növekedési forrásainak kimerülésével a teljes foglalkoztatás alapjai veszélybe kerültek Magyarországon. A piacgazdaságra való áttéréssel, a gazdaság új alapokon való újjáépítésével a kedvezőtlen kísérő tünetek – kiemelten a munkanélküliség- kezelésére is sort kellett keríteni. A munkanélküliséget kezelő intézmény és eszközrendszer átalakítása, folyamatos bővítése sok tekintetben az ekkorra már évtizedes tapasztalatokkal rendelkező nyugat-európai modellt követte, ugyanakkor a tradícióktól sem tudott elszakadni. A kialakult munkaerő-piaci intézményrendszer mind felépítésében, mind működésében rendkívül centralizáltan működött, s az állami szeplők mellett nem, vagy csak nagyon kis mértékben jelentek meg más szereplők is a rendszerben. Az aktív munkaerő-piaci eszközök bár széles spektrumban kerültek kiépítésre, döntően az állami, önkormányzati szereplők által szervezett és működtetett közvetítő, képző és közfoglalkoztatási programok körére fókuszáltak. A foglalkoztatáspolitikai eszköztár csak érintőlegesen vonja be a versenyszféra szereplőit, s hatását tekintve napjainkban messze elmarad a várakozások, de a lehetőségek mögött is.

Hivatkozott irodalom

ADLER JUDIT (2012): *A foglalkoztatás szerkezeti keretei.* Műhelytanulmány a TÁMOP-4.2.1.B-09/1/KMR-2010-0005 azonosítójú projektje „A nemzetközi gazdasági folyamatok és a hazai üzleti szféra versenyképessége" címet viselő alprojekt. Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest http://edok.lib.uni-corvinus.hu/418/

CSABA ERIKA (1998): Munkanélküliség Magyarországon a kilencvenes években. *Statisztikai Szemle* 7-8. 571-583.

CSOBA JUDIT (2010): *A tisztes munka. A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye, vagy utópiája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest

Fazekas Károly, Kézdi Gábor (2011): *Munkaerőpiaci tükör 2011*. MKTI-OFA Budapest

FERGE ZSUZSA (1988): Foglalkoztatáspolitika, munkanélküliség. Kell-e új ideológia? *Valóság* 6. 19-31.

FREY MÁRIA (1993): A közhasznú foglalkoztatás munkaerő-piaci hatásai. In Munkácsy Ferencné (ed.): *A jövő munkahelyeiért. Munkatudományok*. Struktúra-Munkaügy Kiadó, Budapest 132-148.

FREY MÁRIA (1990a): Állami foglalkoztatáspolitika. In *Munkanélküliség - megoldások és terápia*. MTA Szociológia Kutatóintézet, Budapest 87-109.

FREY MÁRIA (1990): A foglalkoztatáspolitika mai eszközrendszere. In: Szpirulisz ldikó (ed.): *A munkaerő társadalmi újratermelése Magyarországon*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest 97- 116.

HALMOS CSABA (1988): Hatékony, új munkahelyek telepítésével megelőzni, csökkenteni a Munkanélküliséget In: Rózsa József: *Kihívások és válaszok. Szerkezetváltás és foglalkoztatás*. Népszava Kiadó Budapest 23-32.

KÖLLŐ JÁNOS (1990): Munkaerőpiac: mitől legyünk pesszimisták? In Andorka Rudolf, Kolosi Tamás, Vukovich György (eds.): *Társadalmi riport 1990*. TÁRKI, Budapest 259-271.

LAKATOS LÁSZLÓ (1989): Közveszélyes munkakerülés és/vagy munkanélküliség. In: Krémer Balázs (ed.): *Szociálpolitikai Értesítő*. Budapest 1989. 1. 230-253.

LAKY TERÉZ (1998): *A munkaerőpiac keresletét és kínálatát alakító folyamatok*. Közösen a Jövő munkahelyeiért Alapítvány, Budapest

LESCHKE, J., WATT, A.: *Labour Market Impacts of the Global Economic Crisis and Policy Responses in Europe*
http://www.socialwatch.eu/wcm/labour_market_impacts_and_policy_responses.html

MATORICZ ANNA (1990): A munkaerőpiac helyzete, főbb jellemzői és feszültségei In: Szpirulisz Ildikó (ed.): *A munkaerő társadalmi újratermelése Magyarországon*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest 59-80.

Munkaerő-piaci helyzetkép a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján, 2011. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest 2012. május

MUNKÁCSY FERENC (ed., 1990): *Munka nélkül.* Anonymus Kiadó, Budapest
Neumann László (2001): *Vállalati kollektív béralku Magyarországon*. Budapest, PhD értekezés http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/neumann_laszlo.pdf

PULAY GYULA, MATORICZ ANNA (1987): *Mit kell tudni a munkanélküliségről?* Ifjúsági lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest

RÓZSA JÓZSEF (ed., 1988): *Kihívások és válaszok. Szerkezetváltás és foglalkoztatás*. Népszava Kiadó, Budapest

SZIKORA VERONIKA (2007): A polgári jogi társaság szabályozásának főbb csomópontjai Magyarországon. *Miskolci Jogi Szemle* 1. 20-44.

SZPIRULISZ ILDIKÓ (ed., 1990): *A munkaerő társadalmi újratermelése Magyarországon*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest

TAJTI JÓZSEF (2011): *Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök főbb adatai 2010*. Foglalkoztatási Szolgálat, Budapest
http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_AFSZ_A_foglalkoztataspolitikai_eszkozok_mukod (2012.06.30)

Törvények, rendeletek, dokumentumok, adatbázisok

ÁBMH-PM tájékoztató, 1987. (8.001/1987.(MU K.15.) ÁBMH-PM számú együttes tájékoztató a közhasznú munkavégzésről)

Eurostat (2010) E*uropean Labour Force Survey.* [Online database] epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/introduction
Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising
www.oecd.org/els/social/inequality OECD Publication Date: 5 Dec 2011 Pages: 388.

OECD, StatExtracts, 2011
http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=STLABOUR# (2012.06.30)

KOZMA TAMÁS: A MŰVELŐDÉSI VÁROSKÖZPONTOKTÓL A TANULÓRÉGIÓKIG

Tanulmányunkban azt az utat kíséreljük meg áttekinteni, amely a „művelődési városközpont" elgondolásoktól a „tanulórégió" elgondolásig vezet. Ez az út mintegy három évtizedet fog át az 1970-80-as évektől az 1990-2000-es évekig. Az út egyes állomásai – pl. az 1970-es évek oktatásökológiai és a vele összefonódott komprehenziv iskola mozgalmaktól a körzetesítés és visszakörzetesítés, valamint a területi és településfejlesztés (sokszor épp visszafejlesztés) tervezésén át az „élethosszig tanulás"-ig – csak ebből a távlatból tekintve kapcsolódnak egymáshoz. Valójában más-más kezdeményezésekről volt / van szó, más-más csoportok érdekében, más-más politikákra válaszolva. Kellő távlatban szemlélve őket, mégis tanulságos az elgondolások egybevetése és az eredmények egymásra épülése. Akkor is, ha az utólagos elemző benyomása inkább az, hogy a kutatásba-fejlesztésbe érkező újabb generációk újra meg újra fölfedeznek már kitalált gondolatokat.

Ezt a tanulmányt – az alapgondolatait - egyszer már megírtuk (Kozma 2010). Az előző tanulmány elsősorban a tanulórégiók értelmezéséről és vizsgálatáról szólt, érintve a történeti előzményeket. Ennek a gondolatmenetnek a folytatásaként és kiegészítéseként jelen tanulmányunkban az elgondolások hasonlóságára helyezzük a hangsúlyt. Eközben korábbi irodalomföldolgozásainkat is hasznosítjuk (Kozma 1987; Forray, Kozma eds 1986), különösen az 1970-es évek regionális oktatástervezésének bemutatásakor.

Régió és oktatás

Nyugat-európai mozgalmak

Az 1970-es években föllángoló oktatáspolitikai reformmozgalmak közül a komprehenziv intézmények iránti fölfokozott érdeklődést emeljük ki. Ez az oktatáspolitikai érdeklődés – elsősorban az észak-európai országokban, illetve Nyugat-Németországban és Nagy-Britanniában (Anglia) – hagyott nyomot az oktatáskutatásokban. A korabeli irodalomra visszatekintve a következő érdeklődések rajzolódtak ki, több szempontból is megelőlegezve az 1990-2000-es évek „tanulórégió" mozgalmait:

- Területi egyenlőtlenségek, területfejlesztés
- Az iskola (oktatási intézmény) és társadalmi-gazdasági körzete, optimális intézmény- és beiskolázási körzet méretek
- A szocializáció területi kötöttsége
- Oktatás és helyi társadalom (helyi politika)
- Társadalmi jelzőszámok, oktatásökológia

Területi-társadalmi egyenlőtlenségek és területfejlesztés. Azok a nyugat-európai vizsgálatok, amelyeket most szemlézünk, elsősorban alkalmazott vizsgálatok voltak. Kutatási eredményeik rendszerint nem is diszciplináris fórumokon jelentek meg, hanem az úgynevezett „regionális kutatások" keretei között.

Gabriel Carron és munkatársai az ezzel kapcsolatos kutatásokat és elgondolásokat az Unesco Nemzetközi Oktatástervezési Intézetében két tartalmas kötetben adták közre (Carron 1980); benne szociológusokkal (pl. Ferge Zsuzsa, i.m. II. 200-211), oktatásszervezőkkel és pedagógusokkal. A kötetek alapgondolata nyilvánvaló: az oktatásfejlesztés szakmai törekvéseit bekapcsolni a társadalmi egyenlőség vitáiba. Dutt kutatásai tovább vezettek ennél. Érdeklődésének középpontjában inkább a területi tervezés és a területfejlesztés (társadalomfejlesztés) témaköre állt. 1968-ban a Zuyder Zee-projekt területi-társadalmi összefüggéseit mutatta be; 1979-ben a Delta-projektet elemezte ugyanilyen összefüggésekben (Dutt, Nomier 1968; Dutt, Heal 1979). Smith (1979) könyvecskéje az 1970-es évek társadalomföldrajzi megközelítéseit foglalta össze jól kezelhető formában. Minden megközelítésben föltűnik – elsősorban a helyi társadalmak összefüggésében – az iskola és az oktatás.

Az egyenlőtlenségek csökkentése mellett az 1970-es évek másik – mind népszerűbb – vitatárgya a társadalmi fejlődés volt. Az ún. jóléti államok tartalékai kezdtek kimerülni; egyre erőteljesebb politikai törekvéssé vált a gazdasági növekedés beindítása. Hogy ebben szerepe lehet – s ha igen, milyen – az oktatásnak és a művelődésnek, azt számos elemzés reprezentálta.

A *Social Ecology of Change* (Mlinar, Teune eds 1978) című kötet már alcímében hordta üzenetét („Egyensúlytól a fejlődésig"). Benne Zagórski (1978) például a Lengyelország eltérő fejlettségű körzeteiben folyó demográfiai és társadalmi mobilitási változásokról értekezik benne - ami közvetlenül érinti az oktatástervezést és az oktatásfejlesztést.

Regionális kutatások és oktatástervezés. A fönti mozgalmak hozzájárultak ahhoz, hogy az oktatástervezés – ahogy annak szemlélete és módszerei az 1950-60-as években kialakultak – fontos aspektussal bővüljön, mégpedig a területi szemponttal.

> Ezt a megközelítést alkalmazta Hallak (1977), amikor hozzáfogott ahhoz az adatgyűjtéshez – az adatgyűjtés módszertanának kidolgozásához -, amelyet később „iskolatérképezésnek" (*school mapping*) neveztek el. Bach (1980) az 1980-as évek elején már nem egyszerűen csak az intézmények elhelyezkedését kívánta tervezni. Hanem modellt dolgozott ki az intézmények megközelíthetőségére abból a szempontból, hogy azok közösségiek vagy magánkézben vannak. Bahrenberg tevékenysége talán a legjellegzetesebb. Ő vezette be a *komprehenziv iskola* területi tevezését – valamit, ami Magyarországon még akkor nem volt ismert (Bahrenberg 1974). Ugyancsak ő az, aki a területfejlesztést (területi kiegyenlítést) és az alapfokú oktatási hálózat tervezését a területi modellezés eszközével kísérelte meg (Bahrenberg 1981).

Ezek a vizsgálatok azokon az eredményeken alapultak, amelyeket a területi kutatásokban az ún. optimalizációs modellekkel értek el. E modellek egyfajta kereslet-kínálat egyensúlyra építettek (Brill 1979). Segítségükkel a területfejlesztést – annak vonatkozó vetületeit – úgy próbálták „modellezni", mint a különböző jellegű helyi-regionális keresletekre adott „kínálatot" (Cloke, Griffiths 1980).

> Ezeket a gondolatokat használta föl, fordította le a gyakorlatra például a Derkenbach szerkesztette kiadvány (Derkenbach ed 1981), amelyet a szerkesztőség a falusi térségek sajátos, speciális szükségleteinek megfelelő oktatástervezésnek és oktatáspolitikának szentelt. Hafkamp és Nijkamp (1981) a több célú gazdasági-környezeti politikát próbálta modellezni. Ehhez kapcsolható, ahogy Haernqvist (1978) az oktatásra irányuló társadalmi (egyéni) igényeket emelte be az oktatástervezésbe.

Az oktatás iránti társadalmi igények megfogalmazása később döntőnek számított az oktatáspolitikában, –tervezésben és –fejlesztésben. Olyan alternatíva, amely az oktatás iránti lakossági igényekből kísérelt meg kiindulni ahelyett, hogy egyoldalúan pusztán az oktatásfejlesztők (a kormányzat, az oktatást fönntartók, azt nyújtók) törekvéseit vette volna figyelembe s igyekezett volna tervezni, „teríteni" a térben.

A szocializáció területi kötöttségei. Nem az oktatástervezés, sokkal inkább a korábbi miliőkutatások folytatásaként foghatók föl ugyancsak ebből az évtizedből azok a vizsgálatok (és elméleti elemzések), amelyek a szocializáció (nevelés) területi kötöttségeiről szóltak. Ebben főként a német kutatók és kutatások jeleskedtek (Forray 1986). A stuttgarti H., Walter 1975-ben publikálta összefoglaló művét a szocializáció kutatásról (Walter 1975), amelynek III. kötete éppen a szociálökológiáról szólt. Ezt a kutatási irányt folytatva 1981-ben újabb gyűjteménnyel állt elő (Walter ed 1981), amely az emberi fejlődés térbeli kötöttségeivel foglalkozott. Ezek a kötetek alighanem alapműveknek tekinthetők, amelyek máig sem hatották át kellő mélységben a magyarországi oktatás- és neveléskutatást.

Ugyanezen a nyomvonalon haladva, Bargel és munkatársai kidolgozták az ún. „szociotóp" fogalmát (Bargel et al 1977). Ezek „tipikus szociálökológiai környezeti szindrómák, amelyek egy-egy területi egységre határolódnak" (Forray 1986: 79). Forray (1986) ezen az alapon javasolta a meglévő (népszámlálási stb.) statisztikai adatok olyan új, kreatív csoportosítását, amely nevelési szempontból tipizálható területi-társadalmi egységeket hozna létre („pl. tradicionális parasztfalu, ingázó ipari munkás település, iparosodott község, városiasodó lakófalu, alvóváros, kispolgári hivatalnok- és munkásnegyed, elit városnegyed stb.", vö. Forray 1986, 79).

Az „ökológiai szocializációkutatás" irányába illeszkedett bele Uri Bronfenbrenner akkori új kezdeményezése az „egyénfejlődés ökológiájáról" (Bronfenbrenner 1979). Bronfenbrenner „a környezeti feltételekről alkotott elméleti modelljeiben az egyénből kiindulva táguló körökben írja le a környezeti feltételek szerkezetét", ahogy Forray R Katalin jellemezte (Forray 1986, 72).

Társadalmi részvétel. Míg a területi szocializációkutatás a pszichológusokat és pedagógusokat vonta be a regionális oktatás- és neveléskutatásokba, addig a helyi társadalmakkal kapcsolatos meggondolások és vizsgálatok a politikakutatókat kapcsolták be. Nélkülük a regionális kutatásokat sokszor fenyegette a vizsgálatok steril jellege. Abban az értelemben, hogy a területi-társadalmi egységek tényezőit csupán föltárták a tudomány vagy az irányítás számára – anélkül, hogy az azokat alakító társadalmi erőket számba tudták és akarták volna venni. Cooper (1979-80) viszont arra mutatott rá, hogy a „részvétel" döntő eleme a regionális folyamatoknak, amelyek a civil bekapcsolódás nélkül csak fejlesztések maradnának, nem pedig „szerves" fejlődések.

Cooper és a hozzá hasonló irányban kutatók részben a szervezetkutatásból (igazgatáskutatás, vezetéselméletek), részben pedig a

politikatudományból érkeztek a regionális kutatásokba. Hozományuk a „részvétel" fogalma, vizsgálata és követelése volt, amelyet Darke egyenesen szembe is állított az állam vagy az önkormányzatok hatalmával (Darke et al 1979). Ez igen gyümölcsöző kezdeményezés volt, amely ráadásul a magyarországi társadalomtudományosság – sőt, részben a társadalomirányítás – egyes köreiben termékeny talajra talált (termékenyebbre, mint a regionális kutatások e dimenziótól megfosztottan).

> Egyik változatban a regionális politikai erők modellezéseként jelent meg (Frey, Schneider 1979). Másik változatban pedig a „bekapcsolódás" (részvétel) vizsgálatában, mint arra R Huckfeldt (1979) mutatott példát. A részvétel és bekapcsolódás egyfajta „csatornázása", ennek bekapcsolása a központi és regionális tervezésbe az 1980-as évek elejének egyik vezető törekvésévé vált (Miller 1979; Miller, Kraushaar 1979). Sewell és társai (1979) munkájukban – amely mellesleg hatással volt a hazai tervezés társadalomtervezéssé alakulásában, s amelyből az elhíresült kerttervezési paradigmát merítették a hazai tervezők – modelleket állított föl és mutatott be arra, hogyan készíthetők programok a „lakossági részvételre", és hogyan értékelhető a hatásuk a társadalmivá szélesült tervezésre.

Társadalmi jelzőszámok. A regionális (oktatás)kutatások egyik leágazását az ún. „társadalmi jelzőszámok" és a velük kapcsolatos mozgalom jelentette (Andorka 1975). Akár csak napjainkban a „nyílt hozzáférés" („nyílt forráskód") mozgalom, az 1970-es évek statisztikusainak „társadalmi jelzőszám" mozgalma is túlmutatott önmagán.

> Barker és Schoggen (1973) a közösségi élet minőségére vonatkozó új jelzőszámokat javasolt. Johnston (1979) ezt a „társadalmi előrejelzés" lehetőségével és modelljeivel kapcsolta össze. Johnston és Carley (1981) jelentős tanulmányukban „társadalmi méréseket" indítványoztak.

Mindez már csak lépésnyire volt a társadalomirányítás olyan gyakorlatától, amely tudományos kutatásokra alapozva (hivatkozva) a helyi, regionális társadalompolitikát emelte ki. Itthon „társadalomtervezés" lett belőle. Egy ideológia, amelynek eredetét és tartalmát talán nem vizsgáltuk még eléggé. S még kevésbé azt, ahogyan ez itthon, Magyarországon a késői Kádár-kor politikai meggyöngüléséhez hozzájárult.

A „művelődési városközpont”

Hazai kísérletek

Az 1970-80-as évek nyugat- és észak-európai komprehenziv oktatási intézménye (*Gesamtschule, comprehensive school, polytechnics, community college*) és annak regionális szerepköre (*regional university*) viszonylag gyorsan ismertté vált a hazai vitákban. Ennek hátterében egyrészt az ún. „helsinki folyamat”, illetve Nyugat-Németország „keleti nyitása” állott, amely lebontotta az elszigeteltséget Nyugat-Németország és keleti szomszédai, elsősorban Magyarország között. Másrészt a szociáldemokrácia „jóléti állama”, amely kiutat kínált egy demokratikus szocializmus felé a megrekedt szovjet szocializmusból. E nemzetközi változások előterében a harmadik szakaszába lépett Kádár-rendszer állott, amely az 1970-es évtized kemény korszakából az 1980-as évtized bomlásának korába lépett. A rendszer diktatórikus tartószerkezete még állt; a bomlástünetek azonban egyre markánsabban jelentkeztek. A „művelődési városközpont” elgondolás - más szakmai csoportosulások elgondolásaihoz hasonlóan („nevelési központ”, „alfa”, ÁMK) – a gyöngülő központi és az egyre erősödő helyi-területi (megyei) szakmai és politikai irányítás szülöttei voltak.

„Művelődési városközpont” és oktatási reform. A „művelődési városközpont” elgondolás – eltérően a fönt említettektől – abban a tudományos készülődésben született meg, amely az 1970-es évek oktatási reformfolyamatát megelőzte és megalapozta.

> A „művelődési városközpont” sajátos nyelvi lelemény. Annyira a hazai társadalmi-politikai hagyományokban gyökeredzik, hogy nehéz a nemzetközi közönségnek interpretálni. „Művelődési városközponton” a kifejezés kitalálói és első fölhasználói egyszerre értették egy-egy település városias központját; a település városiasodását, központi szerepét a településhálózatban; valamint azt az intézményt, amely a városiasodást biztosította. Ez, szerintük, az iskola volt (lett volna).(Forray, Kozma 2011, 7-15)

A gondolat, hogy a helyi iskola – a helyi középiskola, főként a helyi gimnázium – lenne, lehetne a város, egyben a településhálózat, sőt a településszerkezet egyik központja, többféle előzményből táplálkozott. Legkézenfekvőbb előzménye az 1960-70 közötti, az „új gazdasági mechanizmussal” összekapcsolódott iskolai reformkísérlet volt. Ez soha nem valósult meg Magyarországon, de elindította az oktatási rendszerrel s az oktatáspolitikával kapcsolatos mozgolódások légióját az 1972-es oktatáspolitikai

párthatározat fedezékében (Kardos, Kornidesz eds 1990). A térségi, területi szempontok hangsúlyozása egy új oktatási rendszer szerkezetének kialakításakor e viták egyik leágazása volt.

Egy másik vonulatot jelenített meg az aktuális országos területfejlesztési terv (1971) és az azt megalapozó, követő kutatások (vö. A magyar iskolahálózat… 1975). Ennek megalkotói és az ezzel kapcsolatos – erre hivatkozó – szakmai és társadalmi viták hosszú múltra tekintettek vissza Magyarországon. E múltba természetesen beletartozott a közigazgatás átalakításának számos reformkísérlete is (pl. Bibó, Mattyasovszky 1950) csakúgy, mint a korai város- és településszociológusok; mögöttük a népi írók szociográfiáival. A „művelődési városközpontok" elgondolói ezt a hagyományt sajátosan – mondhatjuk, egyoldalúan – interpretálták, amikor a középiskolát emelték ki és gondolták el egy reménybeli városiasodás megindítójának (különösen Magyarország alföldi térségeiben).

Egy harmadik vonulatot nevesíthetünk a kor népművelési és népi művelődési mozgalmaiban, amelyeket a kádári konszolidáció az 1960-as évek közepétől kezdve nemcsak eltűrt, sőt engedélyezett, hanem bátorított, később egyenesen szervezett is (T Kiss 1999). A művelődési házak és központok hálózata és struktúrája akkor még távol volt a felnőttképzés mai (kétezres évekbeli) hálózatától és szerkezetétől. De már elegendő volt arra, hogy egyrészt mintát adjon az elképzelésnek, másrészt viszont figyelmeztessen is a népművelés sérülékenységére. A (közép)iskola a maga szervezettségével és hagyományaival minden bizonnyal szilárdabb szervezeti keretnek látszott ahhoz, hogy egyfajta városiasodást elindíthasson. Főként ha valahogyan össze lehetett – lehetett volna – hozni a népművelés eszméivel, lokális orientációjával és kezdeményezésekre nyitottságával (viszonylag gyöngébb politikai kontroláltságával).

E változások többek közt azt eredményezték, hogy a „társadalmi igények" (a korabeli vonatkozó szóhasználatban: „lakossági szükségletek") kezdtek fölértékelődni azokban a vizsgálódásokban, amelyek az infrastruktúra területi tervezését és fejlesztését megalapozták. Így kezdtek fölértékelődni az iskolahálózat vizsgálataiban is. Ami azt jelentette, hogy a korábbi, főként gazdasági-tervezési ihletettségű, végeérhetetlen oktatási rendszerviták (hány plusz hány évfolyamos iskolarendszerek, vö: Forray, Kozma 2011:, 189-214) mostantól fokozatosan telítődtek egy másik kérdéssel. Hányan laknak és milyen településeken, kiknek és milyen intézményeket kellene telepíteni – és hová – ahhoz, hogy tanulási szükségleteiket kielégíthessék? (A „tanulási szükséglet"

újszerű megfogalmazás volt, főként az oktatáspolitikai diskurzusban, amelyben korábban jobbára csak „tankötelezettségről" esett szó.)

Ezzel a dialektikával – lakossági „igények" és ezeknek megfeleltetett intézményi ellátottságok – az oktatás újszerűnek, mindenesetre szokatlannak tűnő struktúráját lehetett fölépíteni. Alapját az oktatási „alapellátó intézmények" képezték, amelyeknek ellátási (beiskolázási, „óvodáztatási") körzete egybeesett a lakóhelyi körzettel (egyfajta „szomszédsági" körzettel). A középfokú ellátottságot az ún. „középfokú intézmények" biztosították, amelyen – e tervezési-hivatali nyelven a középiskolákat értették. Tekintve a középfokú oktatás akkori szelektivitását - 1960-ban a vonatkozó korcsoport 54, 1965-ben 68 százaléka jelentkezett középfokú intézményekbe, mintegy harmaduk a gimnáziumba -, a középfokú ellátottságot logikusnak tűnt az egyes településközpontokban elhelyezett középiskolával biztosítani. A felsőfokú ellátást, ebből a logikából következően, az ország néhány vidéki központjába látszott érdemesnek megszervezni, ahol felsőfokú oktatási intézmény – s mellette a tudományos és kulturális élet további intézményei – is megtalálhatók (Kozma 1983).

Ez az elméleti konstrukció persze túlzottan merev volt ahhoz, hogy az ország egész területét le lehessen fedni vele. A korabeli oktatási reformviták – akár csak a maiak (2012) – elsősorban a városi, pontosabban a nagyvárosi – oktatási ellátottságból indultak ki, azt tartották szem előtt. De mit kezdhetnénk a kis településekkel? Hogyan láthatnánk el a szétszórt településeken lakókat? Mire alkalmas – és mire nem – egy-egy nagyobb méretű, de egyébként nem városi szerepű település középiskolája? Hogyan kapcsolódik ehhez az elgondoláshoz az iparvidékek szakképzése? E kérdések nyomán óhatatlanul lazítani, tágítani kellett az elképzelésen. A lazítás egyik iránya a térségekben való gondolkodás volt (a városszociológiai hatás), másik iránya pedig a gondolkodás a közösség egészét átfogó kulturális tevékenységben (a népművelési-felnőttoktatási hatás).

E tágításokkal ugyan a „művelődési városközpont" elgondolása egyre távolabb került a szorosabb értelemben vett oktatási reformok kutatásától. Viszont mind jobban közeledett a városfejlesztés, településfejlesztés és területfejlesztés korabeli – 1970-80-es évek – törekvéseihez. S ezáltal a „művelődési városközpont" elgondolása a szűkebben értelmezett oktatási reformelgondolásoktól a helyi társadalmak korabeli reformjának elgondolásai felé csúszott (Forray, Kozma 2011, 85-110, 181-88, 215-28 stb.).

„Művelődési városközpont" és oktatástervezés. Mint a nyugat- és északeurópai mozgalmak áttekintésekor láthattuk, az oktatás területi tervezése mindig

alkalmazott kutatási tevékenység – ha ugyan nem egyenesen döntéselőkészítés. Azok a kezdeményezések, amelyeket most „művelődési városközpont" elnevezéssel foglalunk össze, kutatási tevékenységnek látszottak, valójában azonban társadalomjobbító szándékúak voltak. (Kutatási tevékenységnek csak azért látszottak, mert akik csinálták őket, főként kutatóintézetek falai között dolgoztak, ahol a rendszer az alternatív politikai gondolkodás sokkal nagyobb terepét, egyfajta szabadságát tette lehetővé.) A társadalomjobbítás realitását azonban azon lehetett lemérni, mennyire támaszthatók alá adatokkal (*evidence based*, mondanánk manapság).

Hogyan lehet azonban egy alternatív oktatási rendszert – a művelődési városközpontok hálózatát és struktúráját – adatokkal alátámasztani, ha az adatok (indikátorok, mutatók) a jelenlegi rendszerben vannak összegyűjtve, épp ezért azt tükrözik? E dilemmának a megoldásához nem bizonyult elegendőnek a nyugat- és észak-európai tapasztalat (egyébként hasonló problémákkal küzdöttek a fönt már idézett kutatók maguk is). A megoldásnak egyrészt a meglévő – már összegyűjtött, nyilvánosan elérhető vagy kutatási kooperációk révén beszerezhető – adatok újszerű csoportosítása és átértelmezése volt. Másrészt azoknak a matematikai statisztikai elemző módszereknek az alkalmazása, amelyek az adott időben (1980-as évek eleje) Magyarországon számunkra elérhetőnek bizonyultak.

> Az OTTIR (oktatástervezést támogató információs rendszer) elnevezésű adatbázisba KSH adatok (az ún. T-STAR adatbázisból), valamint VÁTI-adatok kerültek (Városépítési Tervező Intézet, K+F együttműködésben). Az OTTIR – eltérően a hivatalos oktatási statisztikától – településszintű adatokat tartalmazott, illetve olyan adatokat, amelyeket a településekre lehetett vetíteni. (Például adott iskolák tanulóinak megmért tanulmányi teljesítményeit települési jellemzőként tartotta nyilván az adatbázis.) Az eredeti OTTIR adatbázis 53 mutatót tartalmazott; későbbi fejlesztés során – a növekvő elemzési szükségleteknek megfelelően – további adatokat kellett beépíteni. Az OTTIR adatbázis és az annak kezelésére létrehozott információtechnikai háttér lehetővé tette, hogy a művelődési városközpont elgondolásait területileg modellálni lehessen. Egyszerűbben szólva: az ország valamennyi középfokú igazgatási egységét – nagyobbat, mint a települések, de kisebbet, mint a megyék - térségét statisztikailag lehetett jellemezni. Annak megállapítására, vajon milyen „lakossági igényeik várhatók az oktatás és művelődés iránt, s e várható igényeket mi-

lyen intézményi modellel kellene / lehetne kielégíteni (Benedek, Semjén 1986).

E statisztikai elemzés a mutatók („jelzőszámok") alábbi csoportosítását használta föl Inkei (1986, 120-121).

- *Foglalkoztatottság* (a gazdálkodó szervezetek száma, azok tipusa, a munkahelyek, illetve a munkaerő ún. „struktúrájának" mutatói);
- *Tanulási igények* (benne: a demográfiai helyzet alakulása, a tanulólétszámok alakulása, az iskolázottság alakulása, ez esetben elsősorban a középfokú oktatás iránti igénynövekedés megbecslésére);
- *Képzési kínálat* (középfokú képzés „programjai", megszerezhető képzettségek, valamint a középfokú oktatási intézmények kapacitás mutatói). Ez az indikátor jól tükrözi az 1970-es évek oktatáspolitikai vitáit, amelyek a középfokú oktatás tömegessé tétele körül forogtak.
- *A „szellemi potenciál" mutatói* (a pedagógusok mellett azoknak a száma, aránya, akik az oktatásba és / vagy szakképzésbe szükség szerint még bevonhatók). Ez utóbbi mutató mögött jól, érzékelhetően az az alternativ elgondolás állt, hogy egy „művelődési városközpontban" a művelődési tevékenységet nem csak főállású szakértők, pedagógusok végzik, hanem sok mindenki bevonható, aki érdekelt benne.

A statisztikai elemzések a következő térségtípusok elkülönítését tették lehetővé (vö: Inkei 1986, 124-31; Kozma 1988, 40-49):

- A leghátrányosabb helyzetű térségek valamennyi jelzőszámuk szempontjából a skála alján foglaltak helyet. Ma „halmozottan hátrányos" helyzetűeknek neveznénk őket.
- A nagy településekkel (kisvárosokkal) igen, de valódi városi hagyományokkal még (már) nem rendelkező térségekből mutatkozott az elemzések idején a legtöbb. E térségeknek volt ugyan központjuk – de ezek a nagy települések nem voltak városoknak tekinthetők. (Ezek kapták a „mezőváros" elnevezést az elemzésekben.)
- A térségek harmadik csoportjának központja kis-, de még inkább középváros, hagyományos városi funkciókkal.
- A negyedik térségi típus az előzőtől abban különbözik, hogy központja nem általában városi funkciókkal rendelkező település, hanem kimondottan oktatási-művelődési funkciókat gyakorol. (Az elemzés során épp az ilyen központok kapták a „művelődési városközpont" elnevezését. A kutatók ezeket tekintették a „művelődési városközpont" ideáltípusának.)
- A megyeszékhelyek és térségeik nem föltétlenül tartoznak az előző típusba; inkább külön típusba kerültek tehát. E térségi központok nemcsak térségüknek, hanem a nagyobb közigazgatási egységeknek is igazgatási központjaik; bennük az oktatási (művelődési) funkciók

háttérbe szorultak. Oktatási-művelődési kínálatuk különben is jóval gazdagabb, mint a „művelődési városközpontoknak" nevezett városoké.

- Az ipari térségek közül jellegzetesen kiválasztódtak az ún. „monostrukturális" – azaz egyetlen iparra ráépülő, abból profitáló – térségek. Később, a rendszerváltozás menetében ezek stagnálásba fordultak, majd sokuk mély válságba süllyedt.
- A nagyvárosi agglomeráció térségtípusa elsősorban Budapest környékét foglalta magában.

Az így elkülönített térségtípusok számára az oktatási ellátottság – főként a középfokú oktatás – eltérő fejlesztését kellett javasolni azért, hogy hátrányaikat csökkenteni lehessen (Forray, Kozma 2011, 17-32).

- A leginkább leszakadt térségek fejlesztéséhez egyértelműen oktatásfejlesztésre volt szükség. Ez intézmények építését, odatelepítését, pedagógusok és a helybeli értelmiség odavonzását és letelepítését jelentette.
- A városi hagyományokkal nem rendelkező térségi központokba komprehenziv iskolát, integrált térségi központokat javasoltak a kutatók. A több funkciójú intézmény együttest éppen az ilyen környékekre fejlesztették ki – mint a korábbi észak-európai kutatásokból és fejlesztésekből is kiderült. E több funkciójú intézmény együttesek (pl. általános nevelési és művelődési központok) egy fedél alatt igyekeznek összefoglalni és együttesen kínálni az oktatás és művelődés számára mindazt, amit nagyobb térségközpontokban szakosodott oktatási és művelődési intézmények kínálnak (pl. az iskola könyvtár használatát közkönyvtárként; a művelődési ház éttermét iskolai étteremként és így tovább.)
- A „művelődési városközpontok" emellett nemcsak többféle funkciót tudnának teljesíteni egyszerre (színjátszás is, hangverseny terem is), hanem egyúttal a településük városiasodásához is hozzájárulnak.
- A specializálódott középfokú intézményekkel rendelkező városi központokban az intézmények tevékenységének összehangolása, valamint (esetleg) térbeli átrendezésük látszott kitűzendő fejlesztési célnak.
- Az ipari térségekben viszont a szakképzések egyoldalúságát volt kívánatos oldani azzal, hogy általános képzést is szervezni javasoltak a kutatók.

A „művelődési városközpont" elképzelése így, statisztikailag alátámasztva mindenesetre nem tűnt teljesen légből kapottnak. Sokkal inkább lehetett távlati, fejlesztési (stratégiai) célnak nevezni. Annál is inkább, mivel a „művelődési városközpontok" fejlesztése bekapcsolható volt nemcsak a kulturális fejlesztésekbe, hanem egy komplex település- és területfejlesztésbe is. S ezzel az oktatás fejlesztése – mint elszigetelt ágazati fejlesztés – bekapcsolhatónak tűnt a gazdaság (részben természetesen a mezőgazdaság) fejlesztésébe.

Ugyanakkor további, eddig nem tapasztalt problémát is fölvetett; nevezetesen az ágazati és területi fejlesztések ellentmondásait (Forray, Kozma 1985). Ezeket az ellentmondásokat azonban már nem az oktatás – tágabban a művelődés – fejlesztése okozta; sokkal inkább a kormányzati irányítás szervezete. Megváltoztatása is túlnőtt a „művelődési városközpontok" kialakításán; az egész irányítási rendszer változtatását vetette föl.

„Művelődési városközpont" és helyi társadalom. A nyugat- és észak-európai példák mutatták, hogy a területfejlesztés egyben egyfajta társadalom átalakítás is. Ez a fölismerés sajátos politikai dimenziót adott a „művelődési városközpont" elgondolásainak.

> A Kádár-rendszer bomlása már megindult, és évről-évre gyorsabbá vált (bár a végét természetesen még nem lehetett látni akkor – még kevésbé „tervezni"). A bomlás jelentkezési formája a különböző reformelképzelések ismételt föllángolása volt. Az évtized telve volt reformelképzelésekkel, amelyekhez azonban – korabeli szóhasználattal – „nem volt politikai támogatás". A központból kiinduló reformelgondolásokat ugyanis a megyei államhatalmi és pártszervek eredményesen blokkolták; a reformok képviselőinek így hát e hatalmi központok „mögé", a helyi szintre kellett lenyúlniuk. Ez fölértékelte a helyi kezdeményezéseket.

A lakosság állapotának statisztikai mutatói többé-kevésbé rendelkezésre állottak (Andorka 1975); ebben a politikai légkörben azonban fölértékelődtek. Olyan alternatív megközelítéseket tettek ugyanis lehetősé – és lehetett alátámasztani velük -, amelyek korábban meg sem fogalmazódhattak. (A „művelődési városközpont" egyik indikátora, a területi-társadalmi egységek ún. „szellemi potenciálja", ennek mérése, majd ennek javítási javaslatai - csupán egyike volt a számos, rendelkezésre álló lehetőségeknek.)

> A társadalmi jelzőszámok bekapcsolása a gazdasági tervezésbe fokozatosan tágította az eredetileg egyoldalú gazdasági tervezést - azaz a gazdálkodó szervezetek folyamatos tervellenőrzését - egyfajta társadalmi-gazdasági tervezés felé, amely inkább távlati volt, mint közvetlenül hivatali jellegű. A hazai hivatali tervezés fokozatosan sajátosan együttműködő és érdekegyeztető jellegű tervezéssé kezdett válni. A „társadalmi érdekek" fölismerése, megfogalmazódása, a róluk szóló egyre nyilvánosabb beszéd az 1980-as években a tervtárgyalásokat egyfajta társadalmi érdekegyeztetés irányába tolta (lásd erről részletesebben: Lukács 1986). Az, hogy a fönt kijelölt tervezési célok

> nem egyszerűen parancsként érkeztek a helyi-területi szintekre, hanem e szinteken dolgozók közreműködésével alakulhattak ki (esetleg változhattak meg), egyértelműen egyre fontosabbá tette a helyi szinten megfogalmazott érdekeket. A „művelődési városközpont" elgondolások most már azzal is bővültek, hogy e központok a művelődéshez fűződő lakossági érdekek egyeztető fórumainak a szerepét is betölthetnék. (Forray, Kozma 1986)

Ebben a gondolatmenetben a társadalmi részvétel – amely a nyugat-európai és észak-európai térségfejlesztési mozgalmakban már megfogalmazódott, itthon mint „lakossági érdek" – annak megfogalmazódása, kifejezése, képviselete – jelent meg. Még mindig az oktatásról – tágabban a művelődésről – volt szó. De a korabeli irodalomból nyilvánvaló, hogy a lakosság részvételének lehetősége egy bürokratikusan szervezett oktatási rendszerben és egy felülről irányított oktatáspolitikában a helyi társadalom és a helyben kialakítandó „művelődési városközpont" erőteljes érdekkifejeződése volt. S az 1989/90-es fordulatot követően többek között a helyi önkormányzatok visszaállításában és radikális fölértékelődésében jelent meg.

A nyolcvanas évek végén jelentkező helyi autonómia-törekvések – intézményi autonómiatörekvések, a lakóhelyi művelődés szabadulási törekvései a politikailag ellenőrzött munkahelyi tevékenységektől – mind egyértelműbben mutatták a rendszer gyöngülését. A „művelődési városközpontok" már nem egyszerűen a városiasodás és a területi-társadalmi egységek felzárkózásának szimbólumai voltak. Hanem a helyi törekvések összefogásának és a helyi akaratok nyilvánossá válásának szimbólumai is. Ezzel a „művelődési városközpont" elgondolása – amely eredetileg az 1970-es évek oktatási reformjának egyik alternatívája volt – fokozatosan bekerült a politikai küzdelmek témái közé. A „város" és „ városiasodás" a szabadságot és az autonómiát kezdte jelenteni; a „művelődés" pedig egyre inkább a párttól független politizálást kezdte jelenteni.

> E folyamat egyik állomását jelentették az ún. „visszakörzetesítések" (Kozma 1989). Vagyis azoknak a helyi politikai erőknek a próbálkozásai, amelyek az 1960-70-es évtized folyamán elvesztették iskoláikat („bekörzetesítették" őket). Most, a központosítás gyöngülésével harcot indítottak azért, hogy intézményeiket visszakaphassák. Ez már nem volt az oktatáspolitika belterületén tartható, mint az iskolai autonómia törekvések, az igazgatóválasztások vagy a helyi tantervek iránti igények (Nagy 1986). Ez a mozgalom valódi politikai jelleget öltött – még ha a

> fönnálló politikai rend keretén belül is. S mint ilyen, egyértelmű kifejeződése volt annak az elszántságnak, amellyel a helyi politizáló elitek megkíséreltek kiszabadulni megyei-területi erőközpontjaik hatalma alól.

Az észak- és nyugat-európai komprehenziv iskolák és regionális egyetemek kezdeményezései ilyen politikai karriert nem futottak be (bár a politikai függetlenedés értelmezése visszatérően ott lebegett körülöttük). Kelet-Európában azonban – elsőként Magyarországon, ahol a rendszer bomlása gyorsabban haladt, mint a szovjet befolyás alatt álló szomszédos országokban – az oktatás regionális szervezése és fejlesztése kifejezőjévé lett és előfutárává vált a diktatórikus rendszer bukásának.

„Tanulórégiók" Az újra fölfedezett regionalitás

Központosítás vagy helyi kezdeményezés? A „tanulórégió" (*learning regions)* kifejezés – más hasonlókkal, pl. „tanuló város" (*learning city*), „tanuló közösség" (*learning community*) - a kilencvenes évek elején bukkant föl a nemzetközi szakirodalomban. Használták a regionális fejlesztéspolitikák elméleti megalapozására; egyfajta alternatívaként a piaci és vállalati globalizálódással szemben. De használták a a tudásátadás és tanulásszervezés hagyományos útjainak alternatívájaként is: hogyan lép ki a tanulás a hagyományos intézményekből és válik átfogó társadalmi tevékenységgé, különös tekintettel az innovációk megszületésére, terjedésére és implementációjára. S alkalmazták a helyi társadalmak revitalizációjaként: mint a bekapcsolódás, a részvétel, az alulról jövő kezdeményezések és a társadalmi közösségek újra szerveződésének terepét és eszközét.

> Florida (1995) sokat idézett publikációjában „tanulórégiónak" nevezte el azokat a régiókat, amelyek „… a tudás és az ötletek gyűjtő- és tárhelyei", „környezetet vagy infrastruktúrát biztosítanak a tudás, az ötletek és a tanulás áramlásának" (Florida 1995, 527, vö. Kozma 2010, 132). A régiók fölértékelődésének gondolatával Florida később a „tanulórégió" fejlesztési mozgalom európai tanácsadójává vált.

Morgan (1997) értelmezésében a tanuló régió a régión belüli innovációk hálózata (az egymással kapcsolatban álló, egymást gerjesztő és egymással mind szorosabban összefonódó fölismerések, kezdeményezések, újítások és fejlesztések). Ha ez a hálózat valahol kialakul, akkor ott egyben "szociális tőkévé" is válik. E szociális tőke teszi lehetővé az alternatív gazdaságfejlesztést (*evolutionary*

political economy). A globalizálódó vállalatok és a nemzetközivé váló piacok leértékelik és margóra sodorják a helyi-regionális kezdeményezéseket, betagolva őket a nagyobb egészekbe, ezzel pedig el is sorvasztva jelentékeny társadalmi tőkét. Ezzel szemben az innovációk hálózatára épülő fejlesztés a megújulást és a fönntartható fejlődést garantálja.

Hudson (1999) arra mutatott rá, hogy a nemzetközivé lett vállalkozások is mindig szembesülnek a helyi társadalmakkal, amikor adott térben és időben kezdik meg működésüket. Ekkor találkoznak a kulturális eltérésekkel (rejtett tudások, magatartásminták, értékek és normák), amelyek valójában sikeressé teszik vagy akár meg is hiúsíthatják a vállalkozást. Ha a vállalkozások átadják kultúrájukat, egyben meg is tanulják a környezetükét, akkor sikeresen épülnek be környezetükbe; ehhez azonban mind a vállalkozásoknak, mind a helyi társadalmaknak tanuló szervezetekké kell válniuk.

Míg az 1970-es évek komprehenziv oktatási intézményei és helyi-regionális egyetemei az oktatási intézmények szempontjait igyekeztek érvényesíteni a regionális fejlesztésben, addig az 1990-es évek tanulórégiói főként a gazdaságét, a vállalkozásokét. A „művelődési városközpont" elgondolások az 1970-es évek nyugat- és észak-európai regionális oktatástervezésének nyomvonalán haladva, szintén az oktatást helyezte a tér- és területfejlesztés középpontjába.

> Ennek eredményeképp javasoltak a távlati Budapest-tervekbe komprehenziv oktatási intézményeket oda, ahová később, az 1990-2000-es évtizedben bevásárló és szórakoztató központok települtek. (Vö: Forray, Kozma eds 1987.)

Ez alapvető különbség az 1970-es évek regionális oktatástervezése és az 1990-es évek „tanulórégió" mozgalma között. Vannak azonban meghökkentő hasonlóságok is. Ilyen a régió funkciójának újbóli hangsúlyozása (pl. Ohmae 1993). Míg az 1970-es évek idézett szakértői a központi oktatástervezések kiegészítéseként hangsúlyozták a regionális tervezés fontosságát, addig a „tanulórégió" mozgalom képviselői a globalizáció ellenszerét keresik ugyanebben. S föltűnő hasonlóság az alternatív politikai gondolkodás is. A művelődési városközpontok" elgondolása a politikai rendszerváltozásba torkollott. A „tanulórégió" képviselői pedig egy alternatív gazdaságfejlesztést kívántak előkészíteni egy „evolúciós politikai gazdaságtan" jegyében. Azt ő elgondolásaikban a helyi társadalmi kezdeményezések és a lokális kisvállalkozások kiegészítik, korrigálják a globalizáció káros hatásait - olykor épp ellene is hatnak. (A gazdasági liberalizmus olyan értelmezése ez, mint amelyet Margaret Thacher követett, és konzervatív követői ma is vallanak.)

Tanulás és művelődés. A „tanulórégió" azonban nemcsak a regionális kutatások és fejlesztések sokat idézett hívószavává vált, hanem az élethosszig tanulás (*lifelong learning*, LLL) hívószavává is.

> Leo Baumfeld a „tanulórégió" elgondolását úgy interpretálja, mint valamely térséget, amelyben legalább három dolog megvalósul. Kellő (elegendő) számú oktatási intézmény, egyfajta helyi oktatási rendszer; az oktatás mint az egész életet átfogó (társadalmi) tevékenység; valamint olyan helyi politika, amely mindezt megalapozza, elősegíti (Baumfeld 2005). Lukesch és Payer (2009) ezek közül a harmadikra teszi a hangsúlyt. Tanuló régión ők azt értik, hogy a helyi politika (a helyi politikusok) nemcsak képesek megoldani a helyben fölmerülő problémákat, hanem ezekből folyamatosan tanulva meg is előzik őket. Hasonló tanulságokat vont le a tanuló régiókkal kapcsolatos vitákból Geenhuizen és Nijkamp (2002).

Nevezhetnénk ezt a „tanulórégió" felnőttoktatási értelmezésének, mint ahogy korábbi tanulmányunkban (Kozma 2010) tettük, s mint ahogy az EU és az OECD számos szakértője meg is tette (Lernende Regions 1994; CERI 2000; Lang 2005). De az ilyen értelmezések csak annyiban felnőttoktatásiak, amennyiben a felnőttoktatás a társadalmi tanulás (másképp: közösségi tanulás) egyik megjelenési formája.

> A „szociális tanulás" kifejezés a szociálpszichológia és a szocializációs elméletek irányába mutat; a társadalmi tanulás inkább a társadalmi változásokról és társadalmi átalakulásokról szóló elméletek irányába (Kozma et al 2012). A közösségi tanulás (*community learning*) kifejezés pedig, ha kellően tágan értjük, valamely közösségben folyó informális, nonformális és formális tanulások összessége; azaz hazai szóhasználattal: *művelődés*.

Ha így értelmezzük, a tanuló régiók nem mások, mint a művelődés olyan központjai, amelyekben megvannak a művelődéshez szükséges föltételek. Vagyis, Baumfeld (2005) értelmezésében az oktatási intézményrendszer, az ezt támogató helyi politika, és még valami, nehezen definiálható plusz: a folyamatos tanulás, megújulás, innováció iránti készség, elkötelezettség.

Így fogva föl a tanulórégiókat, számos rokon vonást mutatnak azzal, amit a komprehenziv iskolák és regionális egyetemek 1970-es évekbeli kutatói, valamint a „művelődési városközpontok" 1980-as évekbeli hazai szószólói képviseltek. Hasonló vonások: e fejlesztési súlypontok (városközpontok) területi elhelyezkedése és regionális funkciói (szervezik az intézményrendszert,

kisugárzik belőlük az innováció, hálózati központokként szerepelnek). Különbség persze, hogy az 1970-80-as évek kutatói és szakértői még nem fejezték ki magukat a hálózatkutatások nyelvén, s érvelésükben nem használták föl a szociális tőkeelméleteket sem (viszont a tanuló szervezetek és az önfejlesztő közösségek elméleteit már igen). További hasonlóság a helyi közösség szerepének fölértékelése (esetenként akár túlértékelése is), ami mind a „művelődési városközpont" elgondolásokban, mind a „tanuló régió" elképzelésekben leírható és tetten érhető. Végül, de nem utolsó sorban egyfajta politikai alternativitás szándéka és megvalósítása: a bekapcsolódás, részvétel, civil kezdeményezés és az alulról jövő innovációk hangsúlyozása, fontosságának kiemelése, politikai eszköztárának megteremtése, az arra való igyekvés.

Az 1970-80-as évek „művelődés" értelmezései mögött – különösen az átalakulás előtt álló országokban – politikai üzenetek rejtjeleződtek. A politikai részvétel iránti igény, a részvételi demokrácia követelése fejeződött ki a mind komplexebbé váló, mind több jelentéssel föltöltődő „művelődés" fogalomban. Az 1990-2000-es évek „tanulórégióinak" látszólag nincs ilyen üzenetük. Ez azonban csupán látszat, amely alól a különféle (földrajzi, politikai és kulturális) „tanulórégiók" sokszor kibújnak. Egy technikaivá váló és elbürokratizálódó „tanulórégió" szóhasználat alternatívájaként megjelenik és mozgósító hatásúvá válik a „tanulórégióknak" az az értelmezése, amelyet Guggenheim 2003: 3) így fogalmazott meg:

> „A tanulórégió igen sok esetben olyan kis, helyi közösségekre, városokra vagy falvakra utal, amelyek közös tanulási aktivitásokban vesznek részt. A fontos jellemző az, hogy a fejlődés kollektív folyamat, amelynek az eredménye minden résztvevő érdekében áll, és amelyben a felülről lefelé és az alulról fölfelé irányuló szándékok dialektikus egységben vannak […] A lényeg, hogy társadalmi és gazdasági célokat közösen érjenek el. A regionális tanulási kezdeményezések arra hatalmazzák föl a helyi közösségeket, hogy életszínvonalukat és életminőségüket (gazdasági és társadalmi szempontból) közösen javítsák; mégpedig a különböző érdekcsoportokhoz tartozók együttes bevonásával." (Idézi: Kozma et al 2012)

A társadalmi tanulás mérése. A „tanulórégiókról" számos esettanulmány készült már (pl. Benke 2005; Morgan 2008). Átfogóan elemezni a tanulórégiók helyzetét valamely régióban vagy országban csak akkor lehetséges, ha megfelelő jelzőszámokat találnak hozzá. E mérések kulcskérdése tehát mindig a kiválasztott jelzőszám. Ez a megállapítás visszavezet bennünket a társadalmi

jelzőszámok problémájához, ahogy az az 1960-as években megfogalmazódott. A társadalmi jelzőszámok statisztikai mozgalmának egyik kései leágazása az LLL mérésének kísérlete pl. a kanadai composite learning index-ben vagy a német tanulási atlaszban (The Composite Learning Index 2010; Schoof 2011).

E kezdeményezések – különösen az évek óta működő kanadai kísérlet – sok tekintetben hasonlók a „művelődési városközpont" megalapozó statisztikai vizsgálatokhoz. Két alapvető problémát kell, kellett mindkét esetben megoldani. Egyfelől a megfigyelt jelenséget kellett meghatározni, másfelől pedig a megfigyelések egységét.

A megfigyelt jelenség volt a „művelődési városközpont" elgondolások megalapozásának egyik sérülékeny pontja. A „művelődés" túlzottan tág jelenség ahhoz, hogy statisztikailag megfigyelhető (adatolható) legyen; le kell fordítani emberek (közösségek) tevékenységeire, és / vagy azok eredményeire. A „művelődési városközpont" elgondolások alapját az emberek, embercsoportok tanulás, illetve tanulással kapcsolatos eredményei alkották (diplomák, képzettségek stb.). A „művelődési városközpontok", amikor statisztikai megfigyelésre került a sor, végül is oktatási központokká váltak.

> A „társadalmi tanulások" statisztikai vizsgálata ma már sokkal átfogóbb ennél. Minden statisztikai kutatás, amelyet eddig elvégeztek, lényegében négy dimenzióban gyűjtötte adatait. Közülük csupán az egyik maradt az, amelyre a „művelődési városközpont" egykori statisztikai vizsgálata épült (formális oktatás). A négy dimenzió – a megfogalmazások eltérő volta ellenére – lényegében ez: formális (iskolai) oktatás, szakképzés (és foglalkoztatottság), részvétel a közösségben, szabad időtöltés. Fölösleges is külön mondani talán, hogy a két első viszonylag könnyebben és megbízhatóbban jellemezhető statisztikailag, minthogy a meglévő statisztikai rendszereken alapszik. Viszont a harmadik és negyedik „dimenzióban" a statisztikai adatokat nehéz összegyűjteni; maguk a kutatók is sokszor lehetetlennek találták. Különösen azért, mert a „társadalmi tanulásról" még iskolai adatok is csak elvétve vannak. Nem tévesztendő össze ugyanis az intézményekről szóló vagy az általuk összegyűjtött adatokkal.

A másik kérdés a megfigyelés egysége. A „művelődési városközpont" kutatói végül területi egységeket tudtak megfigyelni, ezek lehatárolását kutatási és fejlesztési célú távlati tervekből kölcsönözve. Ezeket tipizálták aztán, ahogy az idézett tanulási atlaszok szerzői is teszik. De hogy mit figyeljenek meg és miért, az azért homályban marad. Az elképzelésekhez kisebb területi egységek és monografikus földolgozások illenének; a statisztikai gyakorlat viszont igazgatási

egységeket diktál, amelyek adatbázisa – vagy legalább annak nagy része – már készen átvehető. A dilemma tehát az, hogy vajon a társadalmi tanulások sűrűsödése alapján határozhatunk meg megfigyelési (területi) egységeket - vagy az elérhető statisztikai adatok alapján mutatjuk ki a társadalmi tanulásokat (a művelődés, az LLL mértékét).

S még ha mindezt a nehézséget leküzdi is a kutató, akkor is nyitva áll a legnagyobb kérdés: a „tanulórégió" politikai dinamikájának vizsgálata. Leíró statisztikai adatainkkal – bármennyire fejletten dolgozzák is föl őket – az adott térség politikai dinamikája csupán valószínűsíthető, de igazából nem tárható föl. Ehhez más eszközök kellenek: az esettanulmányok. A „tanulórégiók" eddigi kutatásai alapján számos, már idézett esettanulmány készült. (Az olvasó benyomása néha az, hogy előbb készültek el, s csak aztán hozták őket összefüggésbe a „tanulórégió" elméleteivel.) Mindmáig hiányzanak azonban olyan vizsgálatok, amelyek szisztematikusan épülnének össze: a területi-statisztikai elemzés „fehér foltjaira" irányulnának a monografikus jellegű mélyfúrások.

*

Az 1970-es évek komprehenziv iskolával, közösségi főiskolákkal kapcsolatos kutatásai Nyugat- és Észak-Európában, az 1980-as évek „művelődési városközpontokra" irányuló vizsgálatai itthon, valamint az 1990-es években indult és a 2000-es években kiteljesedő „tanulórégió" mozgalom nyilvánvaló gondolati rokonságokat mutat. Az ív csaknem fél évszázadot fog át. Ezért e törekvések más és más gazdasági, társadalmi és politikai kontextusokban fogantak meg és indultak le. És mégis: rokon vonásaik nagyon is szembeötlők. Közös bennük az oktatás, tanulás, kreativitás, innováció fölértékelődése; a regionalitás és lokalitás, autonómia és civil kezdeményezések beemelése a társadalompolitikába; valamint a vonzódás a mindenkori önnálló struktúrák kulturális és politikai alternatíváihoz. Úgy tűnik tehát, ezek a meggyőződések nem generáció függők, hanem tovább élnek velünk akkor is, ha egy-egy kutatói vagy politizáló nemzedék újabbnak adja át a helyét. Mondhatjuk tehát, hogy politikai kultúránk alapvető elemeivé váltak, amelyek hosszabb időre meghatározzák a politizáló értelmiség gondolkodását.

Megjegyzés
Ez a tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás).

Hivatkozott irodalom

A magyar iskolahálózat területi értékelése I-II. Országos Tervhivatal Tervgazdasági Intézete, Budapest

ANDORKA RUDOLF (1975): *Társadalmi jelzőszámok, társadalomstatisztikai rendszerek*. Statisztikai Kiadó, Budapest

BACH, L. (1980): Location models for systems of private and public facilities on concepts of accessibility and access opportunity. *Environment and Planning A* 12. 3. 301-320.

BAHRENBERG, G. (1974): Zur Frage optimales Standorte von Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. *Erdkunde* 2. 101-14.

BAHRENBERG, G. (1981): Providing an adequate social infrastructure in rural areas. *Environment and Planning A* 13. 1515-1527.

BARGEL, T. ET AL (1977): Zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope). In: Hoffmann A, Novotny H J (eds).: *Politisches Klima und Planung*. Campus, Frankfurt a. M. 119-154.

BARKER, R. G., SCHOGGEN, P. (1973): Qualities of Community Life. Jossey-Bass, San Francisco, London

BAUMFELD, L. (2005): *Balanced Scorecard für Regionen*. Kiadó nélkül, Wien. (Idézi: Lukesch, Payer 2009)

BENEDEK ANDRÁS, SEMJÉN ANDRÁS (1986): Információs rendszer az oktatási folyamatok területi elemzéséhez. In Forray, Kozma (eds) 1986: 95-116.

BENKE MAGDOLNA (2005): *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben.* Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005, 4. sz. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

BIBÓ ISTVÁN, MATTYASOVSZKY JENŐ (1950): *Magyarország városhálózatának kiépítése*. Kiadó nélkül, Budapest

BRILL, E. (1979): The use of optimalization models in public-sector planning. *Management Science* 5. 413-422.

BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, USA

CARRON, G. ET AL (1980): *Regional Disparities and Educational Development I.-II.* Unesco IIEP, Paris

CERI (Centre of Educational Research and Innovation) (2000): *Learning Cities and Regions.* OECD, Paris

CLOKE, P., GRIFFITHS, G. (1980): Planning responses to urban and rural problems. *Tijdschrift voor Economische en Sociale geografie* 5. 255-263.

COOPER, T. L. (1979): Citizen participation. *The Bureaucrat* 2. 40-49.

DARKE, R. ET AL (1979): *Local Government and the Public*. Hill, London

DERKENBACH, R. (ed., 1981): Bildungspolitik für den laendlichen Raum. *Land und Gemeinde* 2. (tematikus szám).

DUTT, A. K., HEAL, S. (1979): Delta Project: Planning and implementation in the Netherland. *Journal of Geography* 4. 141-47.

DUTT, A. K., NOMIER, R. B. (1968): Zuyder Zee Project. *Journal of Geography* 7. 374-377.

FLORIDA, R. (1995): Toward the learning region. *Futures* 27. 5. 527-36.

FORRAY R. KATALIN (1986): Mi az oktatásökológia? In: Forray R. K., Kozma T. (eds.): *Oktatásökológia.* Oktatáskutató Intézet, Budapest 59-94.

FORRAY R. KATALIN, KOZMA TAMÁS (1985): A kulturális intézmények regionális együttműködései. *Településfejlesztés* 4. 72-77.

FORRAY R. KATALIN, KOZMA TAMÁS (1986): Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. In Kozma (eds.) 321-394. (Másodközlés: Forray, Kozma 2011: 111-68)

FORRAY R. KATALIN, KOZMA TAMÁS (2011): *Az iskola térben, időben.* Új Mandátum Kiadó, Budapest

FORRAY R. KATALIN, KOZMA TAMÁS (eds., 1986): *Oktatásökológia.* Oktatáskutató Intézet, Budapest

FORRAY R. KATALIN, KOZMA TAMÁS (eds., 1987): *Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten.* Oktatáskutató Intézet, Budapest

FREY, B. S., SCHNEIDER, F. (1979): A politico-economic model of the United Kingdom. *Economic Journal* 3. 243-253

GEENHUIZEN, M., NIJKAMP, P. (2002): *Lessons from learning reagions: policymaking in an evolutionary context.* Vrije Universitejt, Amsterdam http://sites.google.com/site/partiumotka/irodalom

GUGGENHEIM, E. F. (ed., 2003): *The Learning Region* (Agora XI.) Thessaloniki: CEDEFOP

HAERNQVIST, K. (1978): *Individual Demand for Education.* OECD, Paris
Hafkamp, W., Nijkamp, P. (1981): Multiobjective modelling for economic-environment policies. *Environment and Planning A* 7-18.

HALLAK, J. (1977): *Planning the Location of Schools.* Unesco IIEP, Paris

HUCKFELDT, R. R. (1979): Political participation and the neighborhood social context. *American Journal of Political Science* 3. 579-592

HUDSON, R. (1999): The learning economy, the learning firm and the learning region. *European Urban and Regional Studies* 6. 1. 60-72.

INKEI PÉTER (1986): Magyarország városi vonzáskörzeteinek kulturális tipológiája. In: Forray R. Katalin, Kozma Tamás (eds.) 117-138.

JOHNSTON, D. F. (1979): Problems in social indicators development. *Social Indicator Research* 207-213.

JOHNSTON, D. F., CARLEY, M. J. (1981): Social measurement and social indicators. AAPSS Annals 237-253

KARDOS JÓZSEF, KORNIDESZ MIHÁLY (eds., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből I-II.* Kossuth, Budapest

KOZMA TAMÁS ET AL (2012): A társadalmi tanulás mérése. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt).

KOZMA TAMÁS (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth, Budapest

KOZMA TAMÁS (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest

KOZMA TAMÁS (1989): *Visszakörzetesítés*. (Regionális és Politikakutatások 121). Oktatáskutató Intézet, Budapest

KOZMA TAMÁS (2010): "Tanulórégiók." In Fenyő I., Rébay M. (eds): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnyánszky László 65. születésnapjára.* Csokonai Kiadó, Debrecen 203-225.

KOZMA TAMÁS (ed., 1986): *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáskutató Intézet, Budapest

LANG, A. ET AL. (2005): *Képzés határok nélkül: felnőttképzés az európai határrégiókban*. Burgenlaendische Forschungsgesellschaft, Eisenstadt

Lernende Regions (1994): Brussels, Eurotecnet. (Idézi: Morgan 1997)

LUKÁCS PÉTER (1986): A középtávú tervezés központi mechanizmusairól. In: Kozma Tamás (ed.) 57-166.

LUKESCH, R., PAYER, H. (2009): *Learning Regions, Evolving Governance*. http://www.regionenaktiv.de/bilder/paper_lukesch_payer_hagen.pdf (Utolsó letöltés: 2012.05.20

MILLER, T. (1979): *The emergence and impact of participatory ideas of Swedish planning and local government*. Nordplan, Stockholm

MILLER, T., KRAUSHAAR, R. (1979): The emergence of participatory politics for community development. *Acta Sociologica* 2. 111-133.

MLINAR, Z., TEUNE, H. (eds., 1978): *The Social Ecology of Change: From Equilibrium to Development*. Sage, London

MORGAN, K. (1997): The learning regions: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies* 31. 5. 491-503.

MORGAN, K. (2008): Cities and regions as learning communities. In: Morgan K. et al eds (2008): *The Concept of Lifelong Learning*. Routledge, London 491-503.

NAGY MÁRIA. (1986): Végrehajtók vagy döntéshozók? In Kozma Tamás(ed.) 1986: 235-284. In: Kozma Tamás (ed.): *A tervezés és döntés anatómiája.* Oktatáskutató Intézet. Budapest, 236-284.

OHMAE, K. (1993): The rise of the region state. *Foreign Affairs* 78-87.

Schoof, U. et al (eds., 2011): *Deutscher Lernatlas: Ergebnisbericht 2011*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.deutscher-lernatlas.de/uploads/tx_templavoila/111201_Ergebnisbericht.pdf (Utolsó letöltés: 2012.01.22)

SEWELL, W. R. D. ET AL (1979): Models for the evaluation of public participation programs. *Natural Resource Journal.* April 337-358.

SMITH, D. M. (1979): *Where the Grass is Greener*. Penguin Books, London

T KISS TAMÁS (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio* 8. 1. 3-13

.

The Composite Learning Index (2010) Canadian Council of Learning, Ottawa. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/2010CLI-Booklet_EN.pdf (Utolsó letöltés 2012.05.20)

WALTER H. (1975): *Sozialisationsforschung I-III*. Fromman, Holzboog, Stuttgart
Walter H. (ed., 1981): Region und Sozialisation. Fromman, Holzboog, Stuttgart

ZAGÓRSKI K. (1978): Social mobility in sociodemographic regions in Poland. In Mlinar, Teune eds 269-279

NAGY MÁRIA: A MODERN CSALÁD ELŐKÉPE

EGY TÁRSADALMI KÍSÉRLETRŐL, 60 ÉV UTÁN: CSALÁDOK A HORTOBÁGYI ZÁRT KÉNYSZERMUNKA-TÁBOROKBAN*

> *„Ha lassan hullik a gyümölcs sziromlevele, nincs baj. Karakodik mögötte az alma. Van jövője. De mikor hirtelen sárgítja le a májusi fagy – ott nincs jövő. Az ősi ruha elvetése nem sziromhullás volt. Nem természetes folyamat. Olyan zökkenő, ami mögött lelkiség tátong. De az a lelkiség sírja lesz ennek a halálra ítélt népnek."*
>
> (Kiss Géza 1986, 149)

Írásom egy gazdag empirikus anyag – az 1950-53 között a Hortobágy és Nagykunság pusztáin létesített 12 zárt munkatáborba elhurcolt kb. 2600-2800 család történetéről fennmaradt és folyamatosan előkerülő adatok, információk sokasága, valamint egy, a volt kitelepítettek körében, 2005/2006-ban készült kérdőíves vizsgálat[1] eredményeinek – felhasználásával készült. Az adatok gyűjtése és rendezése közben vetődött fel bennem az a gondolat, hogy a család modernizálódásának története, amelyről szinte evidenciaként beszélünk, és amit világjelenségként érzékelünk, e sajátos csoport tekintetében szinte órák, de legalábbis néhány év alatt rapid módon lezajlott. Valahogy úgy, ahogy Kis Géza kákicsi lelkész és ormánsági néprajzkutató a májusi fagy okozta sziromlevél-pusztulást (az ormánsági népviselet hirtelen elhagyásával összefüggésben) leírja. Ezt a „nem természetes folyamatot", ezt a „zökkenőt" szeretném a következőkben bemutatni.

Hagyományos és modern család

A mindennapos beszélgetésekben és tudományos munkákban is gyakran találkozunk „a hagyományos család" vagy „a modern család" kifejezésekkel, a két modell szembeállításával, ám e fogalmak meglehetősen diffúznak mutatkoznak. Robert Nisbet 1982-es filozófiai szótárában kínált „Család"

* Szeretettel ajánlom Szabó László Tamás születésnapjára.

1 A vizsgálat az OTKA NK 69288. sz. kutatás keretében készült (Témavezető: Saád József). Az adatok feldolgozásával készült tanulmánykötet (Táborlakók és családjaik. Szerk. Saád József) megjelenés alatt áll.

fogalom meghatározása például inkább szemléletesnek, mintsem szabatosnak tűnik:

„*A család itt nem azt a kis háztartási egységet jelenti, amire ma szokásos módon utalunk. Amit ma családnak gondolunk, az csupán szánalmas maradványa egy valamikor erős és hatalmas rokonsági közösségnek, amely éppúgy tagjai között tartotta számon a még meg nem született, vagy már meghalt tagjait, mint az élőket, és amely az egyén életének minden területére kiterjedt – a gazdasági, a politikai, a jogi, a kulturális, lelki és biológiai vonatkozásokra egyaránt. Ez a család – politikai fogalmakkal élve – önmagában egy önálló kormányzati egység volt: monarchia vagy köztársaság. Szó sem volt benne olyan badarságokról, mint a tagok egyenlősége: a család uralkodó értéke az igazságosság, és nem az egyenlőség volt.*" (Nisbet 1982, 111).

Az MTA Néprajzi Kutatóintézete 1988-2002 között elkészült nagy vállalkozásának, a Magyar Néprajznak a VIII., Társadalom c. kötete a *származási vagy orientációs család* és az egyén és házastársa által létrehozott *prokreációs (nemző) család* megkülönböztetésének segítségével mutatja be a „hagyományos" és a „mai világ" családi modelljeit, és egyben utal azokra a történeti körülményekre is, amelyek korábban az előző jelentőségének felértékelődését okozták.

*„A hagyományos világban nagy szerepe van a származási családnak, mely szűkebb értelemben az egyén szüleit és testvéreit foglalja magában (függetlenül tartózkodásuk helyszínétől és attól a ténytől, hogy életben vannak-e vagy sem), tágabb értelemben viszont beletartoznak a felmenők is (a szülők, nagyszülők származási családja). Ily módon a származási család nemcsak az egyén leszármazását, identitását őrzi, hanem egyúttal ideológiát, keretet és programot nyújt a jelenben létező kiscsoportok (prokreációs családok) számára ahhoz, hogy egymáshoz fűződő rokoni kapcsolataikat ápolják és fenntartsák. A kevéssé hatékony technika és a lazábban, hiányosabban megszervezett társadalmi intézményrendszer következtében a természet viszontagságainak sokkal jobban kitett ember számára a túlélés e korban a mainál lényegesen nehezebb feladat, így mind az egyének, mind a családok mindennemű családi–rokoni–szomszédi kapcsolatra és együttműködésre sokkal inkább ráutaltak voltak." (*Paládi Kovács 1988-2002*)*

A magyarországi családok, illetve háztartások változásainak több szempontú (morfológiai, strukturális-funkcionális) elemzésével, az időbeni és az etnokulturális különbségekre is kitérő áttekintés a családokban (kitüntetetten a magyarországi falusi családokban) bekövetkezett. „nagyobb horderejű változások" kezdetét (amiben a nagycsaládok számának csökkenése mellett egyéb változásokat – például a termékenység látványos csökkenését – is beleérti), az 1940-es évekre teszi. Felgyorsulását lényegében az 1960-as években átütő mértékben bekövetkező urbanizálódáshoz köti, jótékonyan elhallgatva ennek

sajátos magyarországi körülményeit (mármint a téeszesítés második hullámát, a falusi népesség tömeges városokba kényszerülését/kényszerítését).

A hagyományos család változásai természetesen más tudományterületek művelőit (szociológusok, történeti demográfusok, statisztikusok stb.) is foglalkoztatják. Valójában azonban a családról és változásairól szóló tudományos diskurzusok jórészt e tudományterületek belső „ügyei" maradnak, így aztán a különböző terminológiák, kutatási módszerek és tematikák összevetése meglehetősen nehéz. Mintha a korábbi tudományok (néprajz, antropológia) a nagy változások előtti időszak leírására összpontosítanának, a család vizsgálatába később bekapcsolódó tudományok (statisztika, demográfia, szociológia) pedig inkább a mai fejleményekre figyelnének. Nehéz találkozni a változási folyamatok áttekintő elemzésével, és kétségkívül tapasztalhatók eltérések e folyamatok megítélésében is.

Áttekintő elemzésre és egyértelmű megítélésre törekszik Dennis és Erdos először 1992-ben megjelent munkája, amely címével – *Families Without Fatherhood* – a változások egy emblematikus jellemzőjére (az *apaság* intézményének megrendülésére) irányítja a figyelmet (Dennis, Erdos 2000). A 2000-re már három kiadást és két utánnyomást megért munkában a szerzők, empirikus adatok segítségével, a család két típusát különböztetik meg: „az 1960-as évek előtti" és az azutáni modellt. (Érdemes visszaidéznünk, hogy a fentebb idézett magyar néprajzi munka hasonló időpontra datálta a nagy horderejű változások bekövetkeztét!) A szerzőpáros elemzése szerint az előbbiben a házasság gyermekközpontú volt, a szülők távlatos felelősségvállalására és a jövő nemzedékek társadalmi felkészítése érdekében vállalt önkorlátozására, áldozatvállalására épült. Az utóbbi ellenben a szexuális viszonyokat állította a párkapcsolatok középpontjába, és tömegesen kitermelte az apaság felelősségét nem vállaló férfiakat, illetve a gyermeknevelést egyedül, akár házasságon kívül is vállaló/elszenvedő anyák vezette családokat. A megközelítést az tette és teszi ma is meglepővé, hogy szerzőik elkötelezett szocialista, baloldali meggyőződésű társadalomtudósok, így könyvük alaposan rácáfol a családdal kapcsolatos jobboldali és baloldali politikai megosztottság hiedelmére. Szerzők magukat „etikus szocialistáknak" vallják, és az igazi választóvonalat köztük és az „etikus kapitalisták" (értsd: konzervatívok), valamint az „egoista szocialisták és kapitalisták" között látják.

Empirikus adatok felvonultatásával érvelnek amellett, hogy „az apai felelősségvállalás nélküli családokban" felnövő gyerekek az élet különböző területein (egészség, mortalitás, tanulmányi eredményesség, a bűnözésnek kitettség stb.) hátrányosabb helyzetűek, mint a hagyományos házasságokban, felelős apaság

mellett felnövők. (Hangsúlyozzák persze, hogy átlagokról, tendenciákról, és nem esetekről van szó). A változás bekövetkeztét többféle okra vezetik vissza, de lényegében a jóléti társadalmak liberális ideológiájához kötik, amely a szabadpiac elvét az emberek személyes, magánéletére is kiterjesztik. A felvonultatott riasztó empirikus adatok fényében a közvélemény-formáló értelmiséget, az „írástudókat" vádolják „második árulással", a tények iránti közömbösséggel, a jövővel szembeni felelőtlenséggel. Őket tartják felelősnek azért, hogy a közvélemény megtévesztésével, valamint a hagyományos család és értékei elleni hadjáratukkal elősegítették a felelősségteljes apaság nélküli családformációk terjedését és elfogadottá válását. Ezzel hozzájárultak az ilyen családokban felnövekvő gyermekek életnehézségeinek növekedéséhez, a bűnözés, az anómiás viselkedés elterjedéséhez, lényegében: a társadalmi integráció gyengüléséhez. Hasonlóképpen hibáztatják az egymást követő kormányzatok gyengeségét, amennyiben család- és szociálpolitikáikkal, a hagyományos családi értékek fel nem vállalásával, azok aktív támogatásának elmulasztásával, lényegében elősegítették és megfinanszírozták az 1960-as évek utáni családformák elfogadottságát, terjedését.

A hagyományos család társadalmi integrációs szerepéről ír Utasi Ágnes is, amikor a 20. század végi magyar családokról gondolkodva, a szociológia egyik, 19. századi alapító atyjához nyúl vissza. Kifejti, hogy a durkheim-i „*mechanikus szolidaritás*", azaz a családi, rokonsági kapcsolatokon nyugvó társadalmi integráció, nem csupán a preindusztriális, hanem a fejlett ipari társadalmakban is működik (Utasi 2002). Sőt ott, ahol a társadalmi intézményrendszerek (amelyek létrehozásával az állam mintegy kiváltani próbálja a családi, rokonsági segítség rendszerét), azaz a durkheim-i „*organikus szolidaritás*" kevésbé működik, a mechanikus szolidaritás ma is meghatározó szerepet játszik. Így például a szegényebb („forráshiányos") gazdaságokban, ahol az állami ellátó intézményrendszerek kevésbé épülnek ki, felértékelődnek a családi, rokonsági kapcsolatok, hiányuk, meggyengülésük pedig kockázatosabbá válhat, a társadalmi integráció gyengülését, az anómiás állapotok kialakulásának veszélyét fokozhatja. Utasi felmérések adataival bizonyítja, hogy Magyarországon (kétségkívül egy szegényebb európai gazdaságról van szó), a társadalom többsége még a kétezres évek elején is a családi-rokoni kapcsolatok segítő erejében bízik a legerősebben.

Igaz, ekkorra már maga a család itt is átment azokon a változásokon, amelyek a családstruktúrát Európa gazdagabb társadalmaiban is átalakították. Vaskovics László a kétezres évek elején az európai család fejlődésének általánosabb demográfiai trendjeit összefoglaló tanulmányában a családtípusok pluralizációjáról ír, kiemelve azt is, hogy az Európai Unió (akkori) tagállamaiban

még mindig az egy házaspárból és gyermekükből (gyermekeikből) álló család a legelterjedtebb (az emberek 55%.-a él ilyenben). Ugyanakkor a házasságkötések száma csökken, és későbbi időpontra tolódik; nő az élettársi kapcsolatok száma; nő a házasságon kívül született gyerekek, a válások és gyermeküket egyedül nevelő szülők, valamint a gyermektelen párok száma és aránya, így összességében: a társadalmak elöregednek (Vaskovics 2002). A magyar tendenciákat összegző tanulmányukban Somlai Péter és Tóth Olga kiemeli, hogy „*A felnőtt lakosság – különösen a fiatalok – demográfiai viselkedése igen hasonlóvá vált a nyugat-európaihoz.*" A változások felgyorsulását a rendszerváltozáshoz kötik, a pluralizálódó családtípusok növekvő társadalmi elfogadottságát pedig elsősorban a fiatalabb, iskolázottabb, városiasabb népesség körében látják tipikusnak (Somlai, Tóth 2002).[2]

A családalapítási, gyermekvállalási szokások mögött azonban egyéni, személyes döntések húzódnak. A következőkben egy, bizonyos szempontból homogén társadalmi csoportba tartozó családok sorsába pillantunk bele, ami talán új szempontokkal is szolgálhat a hagyományos családmodell háttérbe szorulása magyarországi történetének feldolgozásához. A homogenitás ebben, az egyébként nyelvében, felekezeti hovatartozásában, kulturális és társadalmi háttérjellemzőit illetően a mai magyar társadalomnál feltehetőleg heterogénebb társadalmi csoport esetében azt jelenti, hogy ugyanazt a történelmi sérelmet szenvedték el a történelmi sérelmekben (kitelepítések, áttelepítések, deportálások, elhurcolások) bővelkedő huszadik század folyamán. Őket a hortobágyi és nagykunsági zárt munkatáborokba hurcolták el 1950 és 1953 között.

Családok a kényszermunka-tárborokban, 1950-53

1950. június 23-án hajnalban, nagyjából 2 és 3 óra között, a déli határsávból 670-680 családot, csaknem 2500 személyt ávósok riasztottak fel álmukból, és ismertették velük, hogy a családfőnek „*a községben való tartózkodása a közrendet és a közbiztonságot veszélyezteti*", és ezért számára, családjával együtt, kényszertartózkodási helyet jelölnek ki. A család néhány órát kapott arra, hogy összepakoljon, elszállították őket (többnyire saját, később szintén elkobzott kocsijukon és lovaikkal) a legközelebbi vasútállomásig, ott marhavagonokba bezsúfolva, útnak indították őket. A vagonok célállomásain a következő napokban a Hortobágy és Nagykunság pusztáin megalapozódott hét zárt kényszermunka tábor. Ezt követően, 1953 áprilisáig még 45 kisebb-nagyobb

2 A magyarországi demográfiai folyamatok frissebb adatait és elemzésit számos forrásban követhetjük. Érdeklődőknek különösen ajánlható a KHS először 2009-ben kiadott átfogó jelentése a magyar népesség helyzetéről (Monostori et al. 2009), amelyet 2011-ben újabb Jelentés követett.

kitelepítési akció zajlott le a déli és nyugati határsávban, néhány nagyobb városban és kisebb településeken (összesen több mint félezer településen, az ország szinte minden területén). Ezzel újabb 5 munkatábor létesült. A 12 táborban, 1953 őszéig (a táborok felszabadulásáig) összesen kb. 8300 fő, nagyjából 2600-2800 család raboskodott.[3] Mára e társadalomkísérlet következményeinek felmérése is megindult (lásd pl. Saád 2012).

A táborokba került családok rekonstruálása ma már szinte lehetetlen feladat. Esetenként a rendőrőrsök előkerülő nyilvántartásaiból, a rabok titokban vezetett listáiból, a túlélők emlékei nyomán, egy-egy kitelepítési akció kutatásával tárhatók fel az elhurcoltak családi viszonyai. Teljes rekonstrukció ígéretével azonban csak az elhurcolt családok ma is élő tagjai segítségével készített esettanulmányok kecsegtetnek – egyre korlátozottabb számban.

Az elhurcolás maga is belevágott abba az élő szövetbe, ami a családot jelenti (például a házas, felnőtt közvetlen családtagoktól, illetve a rokonság távolabb élő tagjaitól való elszakítással). Előfordult, hogy együtt élő családtagokat (például idős szülőket, nagyszülőket) sem hurcoltak el. De az is előfordult, hogy maga az elhurcolás hozta létre az együtt élő nagycsaládot. Idősebb Ökrös Mátyás kiskundorozsmai gazdát például születésnapi ünnepségéről vitték el, amelyen nemcsak vele élő fia, de más településen élő felnőtt leányai, vejei, valamint egy három hónapos unokája is részt vett, akiket szintén elhurcoltak. A Tiszaszentimrei táborban aztán a család még tovább növekedett: mindkét lány családjában újabb gyermek született. Volt, ahol a család több, különböző ágából is elhurcoltak kisebb családokat, és a táborélet megőrizte, esetenként meg is erősítette a családi kötelékeket. Bácskából például a máig terebélyes Csőke-Bundula család (néprajzi kifejezéssel: nemzetség, had) egyik ágából Bácsalmásról telepítettek ki egy 6 fős, 2 generációs családot, másik ágából pedig Kisszállásról hurcoltak el egy 7 fős, három generációs családot (gyermek ebben a családban is született a táborban).

A 2005/2006-ban, 248 egykori kitelepített megkérdezésével lefolytatott kérdőíves vizsgálat adatai alapján (melyben a család összes kitelepített tagjáról is informálódtunk), a következő „tábori családkép" rajzolódik ki. Az elhurcolt családok létszáma 1-10 főig terjedt. 5 személy egyedül volt kitelepítve, egy adatközlőnk pedig 10 fős kitelepített családjáról tudósított. A legnagyobb számban az ötfős családok voltak jelen. A családok 60%-a kétgenerációs volt,

3 A kitelepítések irodalma (visszaemlékezések, elemzések, leírások) ma már több száz tételre tehető. Összefoglalást lásd pl. Saád 2010. Információkat lásd pl. www.telepesek.hu és http://www.hortobagyideportaltak.hu honlapokon.

egyharmadukban pedig három generáció élt együtt. A négygenerációs családok aránya 4,1% volt. A tábori lét során a családok életében több, fentebb említett változás folyamata is elindult.

A rang, a tekintély elvesztése

Egy valamikori kitelepített kisgyerek, több évtizeddel később így meséli el, mi történt nyomorék édesapjával, amikor a marhavagonok a deportáltakkal megérkeztek a célállomásra: „*Apu ott állt a töltésen, nem tudta rendesen fogni a mankót, odaszorította a hóna alá. És akkor odajön ez a Muki (*egy őket otthonról kísérő ávós – N.M.*): 'Na most mi lesz ezredes úr?' 'Hát – mondja apu – meredek ez nekem nagyon, nem tudok mankóval lemenni.' 'Dehogy nem tud.' Fogta, lökött egyet rajta, apu legurult, a mankók szétszaladtak. Hát úgy le tudott jönni. Ő is beállt akkor a sorba.*" (Apatini, Saád 2005, 259-260).

Számos későbbi visszaemlékező megörökített hasonló eseteket, amikor a vagyonuktól és szabadságuktól megfosztott rabok pillanatok alatt elvesztették a korábban kivívott rangjukat, tekintélyüket is. Egy, Árkustanyára 15 évesen kitelepített fiatalember, későbbi visszaemlékezéseiben így írja le például a táborba érkezésük utáni pillanatokat: „*Névsorolvasást tartottak, és akinek a nevét szólították, egy bizottság előtt kellett elvonulnia. Soha nem felejtem el, hogy amikor egy menni is alig bíró öreg házaspár kilépett a sorból, egy fiatal civil ávéhás legény rájuk üvöltött. ' Na, vén szappanba valók, csipdessék már magukat!' A két öreg sírva ment tovább.*" (Varga 2005, 58).

Egy falu (Átány) mindennapi életét, társadalmi viszonyait leíró-elemző munkájukban Fél Edit és Hofer Tamás kiterjedten foglalkozik a rang fogalmával, amely a vagyon és életmód mellett valójában a leszármazási család ismertségét jelentette. „*A rokonság, származás bizonyos kezességet adott az egyes emberek természetéről, jelleméről, személyes tulajdonságairól is. (…) a falusiak, akik igen széles körű genealógiai ismeretanyaggal, ágak, rokonságok szerint tartották nyilván a lakosságot, bizonyos tulajdonságokat is ezekhez a leszármazási csoportokhoz kötöttek* (…)." Ez a kezesség nem rövid lejáratú volt: az egyéni botlásokat akár egy-két generáción át, esetenként hosszabb ideig is eltűrték, „beszámították", az egyéni különbségeknek tág teret adtak. Lecsúszni is, felemelkedni is, hosszas munka volt. (Fél, Hofer 2010, 290).[4] Az eredeti otthonunktól esetenként több száz kilométerre elhurcolt rabok azonban a táborokban egyik pillanatról a másikra elvesztették rangjukat, leszármazási családjuk védőhálóját.

4 A könyv először angolul jelent meg, Chicago-ban, 1969-ben, és így került a nemzetközi érdeklődés előterébe. Magyar fordítására és megjelentetésére négy évtizedet kellett várni.

Visszaemlékezésekből tudjuk, hogy az egy helyről (faluból, kistájról) elhurcolt családok együtt maradása, összetartó ereje segítette a túlélést, a méltóság megőrzését, hiszen ebben a körben még maguk mögött érezhették az elődök és az otthon maradottak védő „kezességét". Őreik és a velük érintkezésbe kerülő „szabadok" számára azonban ők már csak a „nép ellenségei", saját emberi esendőségeiket cipelő „egyének" voltak. A származási család elvesztése – amit a radikális rendszerváltással (rendszerváltásokkal) a társadalom egésze a negyvenes évek közepétől átélt, ha nem is ilyen drasztikus és rapid formában – az elhurcoltak különböző csoportjai számára véglegesnek és végletesnek tűnt, esetenként bizonyult is. A Hortobágyra érkezők iratait elvették, többnyire megsemmisítették, családi fényképeiket, feljegyzéseiket otthonukból széthurcolták, kidobták. A családi események nyilvántartására is szolgáló Bibliát (amit legtöbben nem mulasztottak el magukkal vinni), sok esetben elkobozták. A táborfolklór több esetet megőrzött, amikor a rabtáborban sokaknak személyes tulajdonságaikkal (bátorság, vidámság, munkabírás, gondoskodó segítőkészség, leleményesség stb.) sikerült kivívniuk új rangot, de sok olyan esetet is, amikor a rabtartók éppen ilyen „hősök" elleni fellépésekkel, megfélemlítésekkel, kollektív büntetésekkel, kegyetlenkedésekkel igyekezték ennek elejét venni

A családon belüli tekintély elvesztése nehezebb ügy volt. Számos visszaemlékezés megörökíti a betegek és öregek áldozatos kiápolását, a kisgyerekesek, várandós anyák, a paraszti munkát kevésbé bíró „városiak", „urak" segítését – gyakran azok viszont segítségével (gyerekek tanítása, hitélet szervezése stb.) együtt. De a családfő, a szülők tekintélyének megrendüléséről/megrendítéséről is szólnak történetek.

A második világháborút követően a tekintély korábban hagyományos tisztelete a nyugati világban is megrendült. Éppen az első kitelepítési akciók évében, 1950-ben jelent meg, a Frankfurti Iskola vezető kutatójának, Theodor W. Adornonak és munkatársainak nagyhatású munkája, az autoriter személyiségről (Adorno et al. 1950). A fasizmus borzalmait átélt szerzők a diktatórikus, tekintélyuralmi rendszer létrejöttének és fennmaradásának legfőbb támogatóját és alapját az autoriter személyiség tömeges társadalmi jelenlétében látták. Kidolgoztak egy eszközt is ennek a (fasisztoid) személyiségtípusnak az azonosíthatóságára: az F-skálát. A 30 állításból álló skála (melyekkel való egyetértés mérné ezt a személyiségtípust) közül az első: „*A tekintély tisztelete és az iránta tanúsított engedelmesség a legfontosabb erények, amelyeket egy gyereknek meg kell tanulnia.*" Bár a skálát ma már – főként módszertani aggályok miatt – nem igen használják, az autokratikus személyiség fogalma (minden módszertani és

szakmai aggály ellenére) máig él a közbeszédben is. Hasonlóképpen népszerű ma is a pedagógiában Kurt Lewin és munkatársai 1939-es kísérlete a háromféle vezetési stílusról, amelyben legkevésbé hatékonynak (és leginkább ellenszenvesnek) az autoriter/autokrata vezetés bizonyult (Lewin, Lippit, White 1939).

Ha a tábori rendőrökről nem feltételezhetjük is, hogy elmélyültek ezekben az irodalmakban, mindent megtettek, hogy a családfők, szülők tekintélyét a fogvatartottak körében rombolják. Beke Ferencné, villányi kitelepített a Tisza-szentimrei táborban, titokban írt napló-céduláin pontosan és éles szemmel megörökített ilyen jeleneteket. „*Kis szobatársunk, a 4 éves Szabó Gyurika jól nevelt szép fiúcska. Úgy látszott, a rendőrök is szeretik; labdáztak vele, biciklizni vitték, cukrot adtak neki. Nagy volt a barátság. A gyerek újabban ocsmány, trágár szavakat mond, káromkodik. Mikor szülei megszidták és kérdezték kitől hallotta ezeket, bevallotta, hogy a rendőr bácsik tanították, és csak akkor kap cukrot, ha mindenki előtt mondja. A jó rendőr bácsik megnyugtatták ne féljen, nem kap érte verést apukától-anyukától, mert ók nem engedik.*" (Beke Ferencné 2002, 112).

Az „átnevelés" ilyen nyílt példái mellett számos kisebb-nagyobb jele megmutatkozott a szülői tekintély megbomlásának. Bekéné írja le annak a fiatal párnak a házasságkötését is, akik, éppen halottak napján, szülői tiltás ellenére, egyházi szertartás nélkül kötötték össze életüket (Bekéné 2002, 96. o). Ezzel egyben – személyes sorsukban – tanúságot tettek a szülői tekintély megbomlásáról, és a hagyományos családmodellből kimozdulva, nagy lépést tettek a modern (a párkapcsolatban a szexuális kapcsolatot előtérbe állító) modern család kialakítása irányába. Hasonló esetek természetesen más táborokban is előfordultak. Az árkusi táborban például, a szülői tiltás ellenére bontakozó szerelemből gyermek is született, és az ifjú pár – rendőri kísérettel – összeházasodott (Varga 2005, 173-174).

Apa, férj nélküli családok

A táborokba sok család apa és férj nélkül érkezett. Elenyésző számban volt azonban köztük olyan, amelyben – korabeli kifejezéssel – leányanyák, elvált asszonyok és gyermekeik, vagy éppen első házasságból származó gyerekek új apával/anyával éltek (a fogalmaink szerinti pluralizálódott családtípusban, azaz: „modern" családban). Azonosításuk a listákból ma már nehézkes is, mert a listák készítői többnyire nem „családként" tartották számon őket, vagy ha igen, többnyire nem derült ki, ha a gyermekek több – esetleg válással létrejött – házasságból, származtak volna. Az ilyen együttélési formák társadalmi elfogadottsága akkoriban korántsem volt olyan erős, mint manapság. A családnevek alapján

összeállított listákban így ma több kisgyermeket sem tudunk szülők mellé rendelni (hacsak a kisgyermek anyja neve nem maradt meg a listában, vagy a mai visszaemlékezők nem igazítanak el ebben a kérdésben). Apaságot nem vállaló, „felelőtlen" apával is találkozhatunk a dokumentumokban, egyedi esetként. Bekéné például ír ilyen „haszontalan, léha emberről", aki elrejtőzött, mikor fiatal feleségét és két kisgyermekét elhurcolták, sőt, miután később elfogták, és őt is elhozták a táborba, onnan is megszökött (Beke Ferencné 2002, 93-94).

Az előbbi eseteknél *lényegesen nagyobb* számú család esetében fordult azonban az elő, hogy a férjeket, apákat a hatóságok választották le a családról, már az elhurcolás előtt. Főként az első nagy, a határsávot érintő, 1950. június 23-i kitelepítési akciót követő kisebb kitelepítésekkor fordultak elő ilyen esetek. Ezek többnyire a lakosság megfélemlítését szolgáló, megtorló politikai akciók voltak, például a „klerikális reakció" elleni hatvani, vagy a tsz-szervezések körüli, több helyszínen is előforduló esetek, ahol az ellenszegülő férfiakat az ávósok börtönbe vagy büntetőtáborba (Recskre), családjaikat pedig Hortobágyra hurcolták (bővebben lásd Saád 2010, 12-13).

Ilyen a Tyukodról elhurcolt Belényesi család története, amely ma már több forrásban is dokumentált (Varga 2005, 119-121; P. Szalay, Szalay 2008, 46-59; illetve a mára egyetlen túlélő, Belényesi Vilma elmondásában, hanganyagon: *Kulak Gulag 2011-03-10 03 Belenyesi Vilma.mp3*). Az édesapát, Belényesi Endrét a tyukodi tsz-szervezés során a községben 1951. március 28-án, a faluban kialakult, és a szomszédos Porcsalma községre is kiterjedő zendülés során fogták el. Egy nyakába akasztott táblával („Így jár, aki a nép ellensége") végighurcolták a falun, Nyíregyházára, az ávós laktanyára vitték, ahol megkínozták. Belényesi Endre a börtönben meghalt (egyes források szerint felakasztotta magát). Akkor 23 éves Zsigmond fiát is elvitték Nyíregyházára, majd később Debrecenbe, rendőrségi fogdába került. Közben a család megmaradt és együtt élő tagjait 1951. április 3-án 8 más tyukodi és 11 porcsalmai családdal Hortobágyra, az árkusi táborba hurcolták). Ekkor már csak a nők (az édesanya, az ő anyja és az akkor 9 éves Vilma), valamint Belényesi Endréék 19 éves néma fia volt együtt. A börtönből kiszabadult Zsigmond októberben, saját döntése alapján csatlakozott a rabtáborban lévő családjához, ám 1952 júniusában belefulladt a Hortobágy folyóba (más források szerint: öngyilkossági szándékkal beleugrott, és meghalt). A család kérvényezte, hogy másik fiukat, a néma Endrét hazaszállíthassák, ám kérelmüket elutasították, és a fiút a nagykállói elmegyógyintézetbe vitték. A tábor felszabadulását a „tábori családból" csak a nagymama, az édesanya és a kislány érte meg.

Nem ennyire végletesen kegyetlen más, az édesapát, férjet egyéb büntető akciók keretében a családtól elszakított több tucat „tábori család" története, de nem is korlátozódott ez a fajta családrombolás a hortobágyi kitelepítettekre. Sok száz „szabad" család – és végeredményképpen maga *a* család – élt meg hasonló sorsot a vizsgált időszakban.[5]

A gyermekek vállalása

A család változásait több szempontból elemző, korábban idézett néprajzi összefoglaló szerint, a magyarországi termékenység a huszadik század elejére nagymértékben lecsökkent: *„…az 1920-as évekre a 100 évvel korábbi szint felére (7,4-ről 3,7-re) zuhant. A termékenység csökkenése azóta is folyamatos, az utolsó 70 évben az 1920-as szinthez képest ismét megfeleződött." (*Paládi Kovács 1988-2002*).* A gyermekek vállalása – békés körülmények között is – sokféle, egyedi és személyes tényező függvénye. Talán érdemes néhány, ezzel kapcsolatos tábori eseménybe bepillantanunk.

Mint fentebb szó volt róla, gyermekszületések a táborélet extrém körülményei között is előfordultak – arányukat, pontos adatok híján csak becsülni tudjuk. A fennmaradt táborlisták alapján egyértelműen dokumentált születések száma alapján feltételezhető, hogy az elhurcolt családok 2-3%-ánál született gyermek a táborban. Több fiatalasszony állapotosan érkezett a táborba, de több újszülött ott is fogant. A visszaemlékezésekben sokféle esettel találkozhatunk: a gyermek örömteli elfogadásától annak belenyugvó vállalásán keresztül, az anya kétségbeesett küzdelméig, hogy megszabaduljon (ott és akkor) nem kívánt „terhétől". Az egyik szélsőséges (szinte csodaszámba menő) esetről tudósít Beke Ferencné naplója: „*A 40 éven felüli Sóki (helyesen Soóky – N.M.) házaspárnak 6 gyermeke volt. Mind kora- vagy halvaszületett, egy sem maradt életben, pedig az asszony minden esetben heteket, sőt hónapokat feküdt a klinikán. Egészséges leánykája született, most 3 hetes a kicsi szépen fejlődik, nagy az öröm.*" (Beke Ferencné 2002, 79. o). A másik szélsőséget, amikor az anya mindent megtett, hogy nem kívánt terhességétől szabaduljon, maga az édesanya mondja el a Sághy Gyula rendezésében, 2005-ben készült, „Hortobágyra hurcoltatott" c. dokumentumfilmben. Találkoztunk olyan, táborban született, ott és akkor nem kívánt gyermekkel is, aki hat évtizeddel később mesélte el, hogy édesanyja akkor sem, később sem fogadta el sem őt, sem szintén ott született öccsét gyermekének.

5 Erről tudósít például Tyukod község esetében egy, a korszak több politikai eseményét, és a benne érintett, üldözést elszenvedő családok sorsát bemutató kiadvány (P. Szalay, Szalay 2008).

Az anya-gyermek kapcsolat megbomlásának másik, az előbbinél jóval tömegesebb esete volt a táborokban, a gyermekek hazaküldése Egy 1952-es rendelet nyomán (amely inkább gazdasági, mintsem emberiességi okokból születhetett), a táborba elhurcolt családok hazaadhatták 6 éven aluli gyermekeiket, ha családtagok őket elvállalták. A táborlisták többnyire nem igazítanak el arról, hogy hány gyerek került így haza. A meglévő adatok alapján 8-10% körülire becsülhetjük ezt az arányt. A 2005/2006-os kérdőíves vizsgálatunkban közölt adatok szerint, elhurcolt családjukban a 6 éven aluli gyerekek 28%-a került előbb haza, mint szüleik. A valóságos arányok feltehetőleg a kettő között lehettek. A szülők minden bizonnyal jót akartak gyermekeiknek, amikor közelebbi vagy távolabbi rokonaikhoz menekítették őket. Számos, évtizedekkel később, a túlélő családtagokkal készült interjú viszont arról tanúskodik, hogy több hazaküldött gyermek ezt nem így élte át, hanem mint a családból történő kitaszításukat, sokszor életre szóló traumát.

A táborokban maradt kisgyermekeknek (különösen a legkisebbeknek) sem volt azonban könnyű megérteniük, hogy a munkára kihajtott szüleik miért hagyják őket magukra, miért nem kaphatják meg soha, amire vágynak, és miért nem mehetnek haza. A táborban, idősek és betegek felügyelete alatt maradt kisgyermekek gyakran váltak az unatkozó rendőrök kegyetlenkedéseinek áldozatává, és a szülők nem tudták őket megvédeni. Enyhébb esetet ír le Bekéné: „*A 3 éves Bodó Ferike is fogdába került. Bűne: felkapaszkodott a bevásárló kocsira, és a rendőr intésére nem szállta le azonnal.*" (Beke Ferencné 2002, 85). A rendőrök kedvelt szokása volt a kisgyerekek ijesztgetése kutyákkal vagy géppisztollyal. A Nagykanizsáról családjával Kócspusztára hurcolt Dolmányos Marikát például meg is harapták a rendőrkutyák, a seb és a trauma örök életére megmaradó testi és lelki fogyatékosságot okozott nála. Ezt – a táborokról szélesebb közönséget először tudósító filmjükben – a Gulyás-testvérek meg is örökítették, a kislány (és a család) elhurcolás előtti fényképével együtt (Gulyás, Gulyás 1988, 69-71).

A nagyobb (8-10 éven fölüli) gyerekek – különösen a fiúk – „elhanyagolása", szülőktől elszakítottsága, a visszaemlékezések szerint, sokszor korai felnövésükhöz, önállóvá válásukhoz vezetett. A kényszerből együtt élő, a saját rokonságnál jóval szélesebb, más társadalmi és kulturális rétegeket is megjelenítő tábori felnőtt társadalom sokszor jótékony hatással volt fejlődésükre. Olyan felnőtt mintákat is megtestesített, amelyek fejlődésükre, későbbi életükre meghatározó lett. Például a Nagycsányról a lenin tanyai táborba 10 éves korában elhurcolt Szabó Kázmér esetében, aki az önállósodás olyan fokára jutott, hogy egy kis barátjával megszökött a táborból, visszajutott ormánsági nagyszüleihez. Csak egy

ellene kiadott országos körözési akcióval tudták visszavinni a táborba, ám önállóságát és leleményességét már ez sem törte meg (élményeit egy videofelvételen maga meséli el, hat évtizeddel később – lásd: *http://www.emlekpontok.hu/hu/interjutar/egerek-futosgaltak-a-lanyok-sikonyaltak*),

Házasság, válás, gyermekvállalás – a szabadulás után

A kitelepítések a családok életében drasztikus beavatkozást jelentettek. A szülői tekintély megrendülése, a „nem tipikus" családformák elterjedése/elterjesztése, a gyermekvállalási kedv csökkenése/csökkentése az ő életükben „nem természetes folyamat" volt, hanem brutális beavatkozás eredménye. Ha szabadságukat – korlátozott mértékben – visszanyerték is 1953 őszéig, az elhurcolás előtti családjuk már sohasem állt helyre.

A család változásainak finomabb megértéséhez azt is érdemes megismernünk, hogy ezek az események hogyan hatottak az elhurcoltak későbbi életére, a családdal kapcsolatos vélekedéseikre, és döntéseikre. Túlélő utódokkal, több évtizeddel később készített kérdőíves vizsgálat, illetve részletes személyes kikérdezések alapján készült családi esettanulmányok ugyan csak korlátozott mértékben igazítanak el erről, de általános tendenciák megrajzolására és további kérdések, hipotézisek megfogalmazására talán elegendőek.

A kérdőíves vizsgálatban 248 megkérdezett összesen 1164 személyről (saját magáról és elhurcolt családtagjairól) szolgáltatott adatot. Teljes mintánk 2,5%-a (29 személy) soha sem kötött házasságot. Értelemszerűen, ők a fiatalabbak közül kerültek ki: csak 5 olyan személy volt közöttük, aki 30 éven felül volt már, mikor a táborba került, és sem előtte, sem utána nem házasodott meg. A fiatalabbak közül is a legkisebbek körében (a táborban születettektől a 14 éves korúakig) a legmagasabb (5,1%) a nem házasodási arány. A 15 éves és idősebb korban deportált, még nem házas fiatal felnőttek (a 15-39 évesek) körében a nem házasodók aránya átlagos (2,5%). Rájuk inkább az jellemző, hogy házasságkötéskor átlagos életkoruk mind elődjeikhez, mind a táborban már házasként érkezett kortársaikhoz képest magasabb: 27,4 év (az elődök 24,4 évével és a deportáláskor már házas kortársaik 22,2 évével szemben). Vagyis, házasodási kedvüket nem törte meg az elhurcolásuk, de az adott körülmények között azt későbbre kellett halasztaniuk. Extrém esetnek tűnik annak a Siklósról Borzas tanyára 17 évesen, gimnazistaként elhurcolt, fiatalembernek az esete, akinek sorsa különlegesen tragikusan alakult: a táborból történő szabadulása utáni életét jórészt börtönben töltötte. Onnan negyvenes évei elején szabadulva azonban megnősült, és gyermeke is született.

A táborban legfiatalabb (14 éven aluli) korosztály viszont éppen hogy valamivel korábban (átlagosan 23,8 éves korukban házasodott – ha házasodott), mint akár az elődök, akár idősebb, de még fiatal sorstársaik. A fenti fiatalember húga például így: *„Én 54-ben férjhez mentem, az egy ilyen zűrös esküvő volt. Apámék hallani sem akartak róla, még fiatalnak tartottak. Én, őszintén, egy kicsit menekültem volna ebből a miliőből…”*. Hogy aztán a fiatalabb korban kötött házasság, a szülői megerősítés hiánya, vagy már a korszak hatása volt-e, de a fiatalabb nemzedékek házassága gyakrabban is végződött válással. Az 1953 előtt kötött házasságok 2,8%-ával szemben, az 1954-ben és utána kötöttek 13,6%-a felbomlott. Különösen magas (16,8%) volt a válási arány a legkisebbek (a deportáláskor 14 évesnél fiatalabbak) körében.

A gyermekvállalást illetően is radikálisan eltérő volt a szabadulás előtt, illetve utána házasságot kötött nemzedékek sorsa. Míg az előbbiekben az átlagos gyermekszám 2,54, az utóbbiakban ez már csak 1,87 volt. Az utóbbiak körében is különösen alacsony (átlagosan 1,78) volt a gyerekszám azon fiatalok között, akik a szabadulás után soha nem tértek vissza eredeti lakóhelyükre, még akkor sem, ha szüleiknek esetleg ez később (főleg 1956 körül) sikerült is. Azoknál, viszont, akik eredeti lakóhelyükre visszatértek, az átlagos gyerekszám 1,96 volt (jobban megközelítette az egyszerű reprodukciós arányszámot: 2,1).

A fenti tendenciák feltehetőleg belesimulnak a társadalom egészét jellemző népesedési változásokba. Kérdőíves vizsgálati adataink nem igazítanak el afelől, hogy a változások erősebben, vagy máshogy érintették-e a deportált családok sorsát. Egyedi családok részletes vizsgálatával pedig az okok és összetevők bonyolult komplexitásával találkozhatunk. Olyan családokkal is, mint például a korábban említett Csőke-Bundula család, akik ma is évente összejönnek (száz fölötti létszámban), a család, az elődök, a ma élők és már megholtak (azaz: a származási család, a nemzetség) megünneplésére. De találkozunk egy olyan fiatalasszonnyal is, aki „nem tipikus családformában” él: élettársával és gyermekével, és aki kétségbeesett elszántsággal kutatja-keresi táborba hurcolt nagyszülei, dédszülei sorsát, s hogy kik is voltak ők. A szokásosnál is kevesebb támpontja van, mert a családi iratok nemcsak hogy elvesztek, de földrajzi elérhetőségük is kétséges: a valamikor Hortobágyra kitelepített nagyapa és családja a Felvidékről lett először kitelepítve, még a második világháborút követően, a nagymama és családja pedig a volt Jugoszláviából menekült, néhány évvel korábban. Táborban született édesanyja valamikori születési helyét mára az enyészet vette birtokába. Egyedüli kapaszkodója (egyébként elvált, a kitelepítést át nem élt) édesapja, akinek legalább magyarosítás előtti német (sváb) nevét visszavette.

Összegzés

A hagyományos család jelentősen átalakult Európában, különösen a huszadik század második felében. A ma sokban hasonlónak tűnő általános tendenciák mögött azonban eltérő történeti folyamatokkal, sajátosságokkal találkozhatunk. A hortobágyi kényszermunka táborokba hurcolt családok sorsának, szenvedéseinek felvillantásával az a feltételezés is megfogalmazható, hogy az okok között a családok (és a társadalmak) sorsába történő drasztikus beavatkozások, egyéni szinten pedig a jövő- és a reményvesztés is szerepelhet. Hogy a változásokat értelmezni tudjuk – mint azt például Dennis és Erdos az angliai változásokkal kapcsolatban megtette (Dennis, Erdos 2000), empirikus összehasonlító vizsgálatokra van szükség. A magyarországi helyzetben, a szociológia, mint tudomány kiiktatása, majd újbóli engedélyezése után a kutatási tematikák politikai kontrollja miatt, ilyen kutatásokra sokáig nem kerülhetett sor. Írásom arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy az elhallgatott tények és adatok felszínre kerülésével, a kutatható témák politikai kontrolljának megszűnésével, a vizsgált társadalmi csoportra (az ötvenes években a társadalomból kiiktatni kívánt családokra) vonatkozó adatok sokasága áll rendelkezésünkre. Az adatok (ma még) bővíthetők, kiegészíthetők és mindenképpen: kérdezhetők.

Hivatkozott irodalom

ADORNO, T. W., E. FRENKEL, BRUNSVIK, D. J. LEVINSON, R. N. SANFORD (1950): *The Authoritarian Personality*. Harper and Brothers, New York

APATINI FERENC ILLÉS, SAÁD JÓZSEF (2005): A csurmának köszönhetően. In: Saád József (ed.): *Telepessors*. Gondolat Kiadó, Budapest 251-286.

BEKE FERENCNÉ (2002): *Három év Hortobágy polkában*. Kráter kiadó, Pomáz
Dennis, N., G. Erdos (2000): *Families Without Fatherhood*. Third Edition. Institute for the Study of Civil Society, London

FÉL EDIT, HOFER TAMÁS (2010): *„Mi, korrekt parasztok…" Hagyományos élet Átányon*. Korall, Budapest

GULYÁS JÁNOS, GULYÁS GYULA (1988): *Törvénysértés nélkül… A hortobágyi munkatáborok (1950-1953) filmszociográfiájának dokumentumai*. Láng Kiadó.

KISS GÉZA (1986): *Ormányság*. 3. kiad. Gondolat, Budapest

LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. K. (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology* 10. 2. 271-299.

MONOSTORI JUDIT, ŐRI PÉTER, S. MOLNÁR EDIT, SPÉDER ZSOLT (eds.) (2009): *Demográfiai Portré*. KSH.
http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/portre/honlap_teljes.pdf

NISBET, ROBERT (1982): *Prejudices*. A Philosophical Dictionary. Harvard University Press.

PALÁDI KOVÁCS ATTILA (1988-2002) (ed.): *Magyar néprajz nyolc kötetben. VIII. kötet. A társadalom*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
http://mek.niif.hu/02100/02152/html/08/index.html

P. SZALAY EMŐKE, SZALAY CSILLA (2008): *„…Tartozunk a múltnak…" A kommunizmus áldozatai Tyukodon*. Tyukod Nagyközség Önkormányzata.

SAÁD JÓZSEF (2010): Hortobágy, a magyar Gulág. *Rubicon* 6. 4-20.

SAÁD JÓZSEF (2012): Hortobágyi társadalomkísérlet: a koncepció és következményei. *Kommentár*. 1. 41-59.

SOMLAI PÉTER, TÓTH OLGA (2002): A házasság és család változásai az ezredforduló Magyarországán. *Educatio* 3. 339-348.

UTASI ÁGNES (2002): Társadalmi integráció és társadalmi szolidaritás. *Educatio* 3. 384-463.

VARGA ALBERT (2005): *Rab voltam Hortobágyon*. Timp Kiadó

VASKOVICS LÁSZLÓ (2002): A család fejlődése Európában. Társadalmi-demográfiai trendek. *Educatio* 3. 349-364.

OROSZ GÁBOR: PROHÁSZKA LAJOS *A MAI ÉLET ERKÖLCSE* CÍMŰ ESSZÉKÖTETÉNEK ÍRÁSÁRÓL, KIADÁSÁRÓL, FOGADTATÁSÁRÓL

Tanulmányunkban Prohászka Lajosnak 1945 tavaszán megjelent, terjesztésre került *A mai élet erkölcse* című esszékötete körülményeiről kívánunk írni.[1] A könyv keletkezésének, fogadtatásának és a kiadásának történeti tényei kevésbé ismertek. Holott azok az események is felmutatták a magyarországi konzervatív értelmiségi vélekedés sajátosságait, következményeit a második világháborút közvetlenül követőn. S előrevetítették Prohászka professzor tudósi életének tragikus fordulatát.[2]

„*Ellenállási mű*"[3]

A 20. század első felének legismertebb és legjelentősebb magyar kultúrfilozófus-pedagógusa terjedelmesebb esszékötetének jelentős részét valószínű 1942. második felében, döntően 1943-ban írta. Az „*újra felgyúlt világ háború*"-jában az európai erkölcs történeti folyamata sajátosságainak leírásával az európai erkölcs pusztulása tetten érhető okait kívánta feltárni. A „*gyilkos háborúban*", a „*szörnyűvé vált világban*"[4] a „*háború erkölcsromboló hatás*-"át óhajtotta minél reálisabban megfogalmazni. Mint fogalmaz:

1 Prohászka Lajos: A mai élet erkölcse – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest é. n. [1945] 240 p. 20x29 cm – Bibliográfia a jegyzetekben: 219–237. p.; Universum Kiadó, Szeged [1991], 237 [2] p. – Universum reprint sorozat; Budapesten, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda által 1944-ben nyomtatott és 1945-ben kiadott mű reprintje. – A tanulmányban dőlt betűvel írt és nem jelzetelt, idézett szavak, szókapcsolatok, mondatok a kötet első kiadásából valók. Azok pontos feltalálási helyét tanulmányunkban nem jelöljük. – A kötet online formátumát elküldjük a Magyar Elektronikus Könyvtárnak, s Kísérő Írásként e tanulmány részletesebb változata ott olvasható. A könyvből vett idézések egyértelmű, szabatos jelölését megadjuk azon a helyen.

2 Prohászka Lajos egyetemi tanárt 1949. december 12-én rendelkezési állományba helyezte Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatási miniszter (ELTE Levéltár BTK jkv. 8/a 52. k.); 1949. november 29-én az MTA tanácsadó testületének tagja lett, s ezzel megfosztották akadémiai tagságától (51 éves!), a Magyar Paedagogiai Társaságot 1950-ben a belügyminiszter feloszlatta (betiltotta?); a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága 1952. július 31-én kelt levelében értesítette, hogy munkásságát tudományos fokozatra (kandidátusi fokozatra) méltatlannak minősíti (EKK (Egyetemi Könyvtár Kézirattára) Ms. F 103/X/3/41).

3 Prohászka „A mai élet erkölcsé[t]… nem alaptalanul, saját 'ellenállási művének' tekintett[e]." (Laczkó 1998) Laczkó nem nevezte meg a forrást, amelyben Prohászka „ellenállási művének" nevezte A mai élet erkölcse esszékötetét.

4 EKK Ms F 103/XIV/27 – Prohászka Lajos levele Bisztray Gyulának – 1944. április 6.

„*A gyűlölet elindította… a háborút.*" Hiszen : „A *gyűlölet… s mindaz, ami összefügg vele: a harag és a bosszúvágy, az irigység és a féltékenység a háborúknak vagy a forradalmaknak… pszichológiai motívumául tekinthető. A politika alakította, irányította, mérsékelte vagy szította mindez ideig a népek lelki életének ezt a bugyborékoló, gőzölgő, perzselő láváját, amely épp ezért a háborúk vagy a forradalmak idejére kiáradt a politikumon kívül más területekre is…*"

A második világháború idejére – az előző korokhoz képest – a gyűlölet, az erkölcs és a politika összefüggése alapvetően megváltozott. Már „… *nem a politika alakítja és irányítja többé a gyűlöletet, hanem fordítva: a gyűlölet formálja a politikát"*[5] és mivel *„a politika formálja az erkölcsöt*", ezért a gyűlölet formálja az erkölcsöt is.

„…*a gyűlölet még minden ellenségeskedést megelőzően erkölcsi értéket kapott. Magának az ellenségeskedésnek pedig a gyűlölet nemcsak ható oka… hanem a célja is… azt mondhatnók, hogy… avégből harcolunk egyre hevesebben, hogy mind jobban és leplezetlenebbül gyűlöljünk.*"

A század elején az „… *emberiség bizonnyal metafizikai nyugtalansága elől menekült"* a háborúba, de

„*A… második világháború idején… mintha elérkeztünk volna odáig, hogy nemcsak a kultúrának, hanem magának a kultúrát hordozó életnek is meg kellene szűnnie, legalább is a mi történeti tájainkon.*"

A század háborúinak embert pusztító sajátosságait észlelve és átélve mélységesen pesszimista gondolatokat fogalmazott meg a második világháborút követő időszakra, az emberiség jövőjére. Az elkerülhetetlen romlás pesszimizmusának lemondó hangján szólt.

A háborúról és a háború erkölcsöt pusztító következményeiről egyéb, a háború alatt született írásában, majd az 1945 utáni beszédeiben hasonlóan vélekedett. Negatív jövőképe beteljesedését látta. A 20. században a „*világrengések*

5 A gyűlölet erkölcse esszé szövegében egy szillogisztikus következtetés található. A könyv lapjainak tartalmára utaló felzet-megnevezésekben olvasható a következtetés két premisszája: 1. A gyűlölet formálja a politikát. 2. A politika formálja az erkölcsöt. A konklúzió nem olvasható a könyv szövegében, de az – a premisszák igazsága esetén – logikai szükségszerűséggel következik a premisszákból: a gyűlölet formálja az erkölcsöt.

sora",[6] a „*két világháború szörnyű élménye*,"[7] „*a… háborús technika borzalmas pusztító eszközei*,"[8] „*az embertelenség sűrű éjszakája*"-nak élménye[9] következtében
„*…a háborútól és a forradalmaktól letarolt emberi lélek végképp elveszti hitét a kultúrában és a barbárság árnyaitól való rettegés súlyos lidércnyomásként nehezedik rá.*" (Prohászka 1946, 3)

Shaftesbury etikájáról 1944–1945-ben írt, de 1947-ben megjelent tanulmányában hasonlóságot látott a 17. század végi, 18. századi eleji Anglia/Európa és a 20. századi Európa társadalmi helyzete, feszületségei közt.[10]

A második világháború befejeztét követően – 1946. május 18-án a Magyar Paedagogiai Társaságot újjászervező nagygyűlés elnöki megnyitó előadásában – kétségbeesés hangján kiált fel:
„*…a vihar végigszántott rajtunk. Pusztítása szörnyűbb volt, mint balsejtelmünkben hittük volna… Mert romokban hever ma körülöttünk a világ, ami talán még nem volna végzetes baj… Csüggesztőbb az a kép, amely az erkölcsi élet pusztulását tárja szemünk elé, mert ennek – sajnos – még nem vagyunk a végén, sőt a dolog természetéből érthetően belátható időkig még további romlással kell számolnunk. Világjelenség kétségkívül ez is, de minőségileg vagy éppen fokozatilag egészen sajátos magyar árnyalata van, talán természetünk, talán történeti helyzetünk miatt. A kellő mértéktartás és az önérzet hiányának olyan lesújtó példáit láthattuk az elmúlt években, s láthatjuk még ma is a magyar glóbus minden szegletében, hogy ezekhez foghatóval akár tipikus voltukat, akár tömeges előfordulásukat, akár távolabbi hatásukat tekintjük, egyetlen más nemzet körében sem találkozunk. Ezért is oly dicstelen a bukásunk: a tragikumnak, mely megnemesíthette volna, még csak a lehelete sem férkőzött hozzá…*" (Prohászka 1946b, 1)

---

6 EKK. Ms F 103/II./8 – Pedagógiai elméleti tanulmányok – Szemközt a semmivel hn; én. [Bp. az 1950-es évek eleje] 10 p. – kézirat.

7 EKK. Ms F 103/IV/8 – Tudományos előadások – A szenvedés problémája és a nevelés – Budapest, 1947, 36 p. – gépirat – [Elnöki megnyitóbeszéd az Magyar Paedagogiai Társaság 53. nagygyűlésén] – In. A korszellem és a nevelői felelősség – a Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott beszédek – http://mek.oszk.hu/06400/06427.

8 Prohászka Lajos: Történet és kultúra (Az Egyetemi Nyomda kis tanulmányai 1.) – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1946, 5. p.

9 Prohászka Lajos: Demokrácia és humanizmus – Magyar Paedagogia, LIII–LV. évf. 1944–1946, 1–2. sz. 1. p. – A tanulmánynak megfelelő beszéd elhangzott 1946. május 18-án a Magyar Paedagogiai Társaság 52. ú. n. újjáalakuló és az alapszabály-módosító, tisztújító nagygyűlésén illetve 1. közgyűlésén. – A gyűlésen, nagy többséggel, ismételten Prohászka Lajost választották meg a Magyar Paedagogiai Társaság elnökének. A beszéd a választást követően hangzott el.

10 A Prohászka Lajos munkásságáról szóló írások egyike sem foglakozott eddig ezzel a tanulmánnyal (Prohászka 1947). – Az összehasonlításhoz ld.: 36.; 71. p.

A megírás indokaiból

Az esszékötetben elmaradt az esszék megírásának indoklása. Prohászka röviddel a könyv nyomdába kerülése után kezdte el írni tanulmányát Shaftesbury etikájáról. Itt már határozottabban megfogalmazta miért foglalkozott ezekben az években etikai kérdésekkel, indokolta írása keletkezésének okát. A Shaftesbury tanulmány szövegének végén jelezte munkája megírásának idejét: 1944. június–1945. május. 22.11 Az itt megfogalmazott filozófia–írói célja A mai élet erkölcse esszék keletkezési indoka megismerését is segítheti.

„*Az erkölcsiség mibenlétének vizsgálata, az emberi cselekvés és magatartás rugóinak, irányainak és formáinak felderítése mindenkor a legizgatóbb kérdések egyike volt. Az erkölcsiség maga az ember… az egész ember, tevékenységének és életmegnyilvánulásainak valamennyi ágával… Az ember mindig érdekes s ezért azok is, akik vele új szempontból foglalkoztak, mindig számot tarthatnak érdeklődésünkre… ma, amikor a kanti kötelesség-etika formalizmusának ellensúlyozására világszerte mozgalom folyik az erkölcsiség pszichológiájának, nevezetesen emocionális feltételeinek mélyebb megvilágítására, és ebből egy új tartalmi etika szerkesztésére* [jelentkezik törekvés, ilyenkor az erkölcs kérdéseivel foglalkozni]*, nem lehet időszerűtlen feladat… Shaftesbury… útját állni iparkodott… az erkölcsi elvadulásnak.… az ízlés hatalmát hirdette és a jó erkölcsnek emberi szépségére, megnyerő voltára figyelmeztetett...* [Shaftesbury korához hasonlóan] *A világ –, s megint elsősorban az európai világ – egyik legszörnyűbb történeti válságát éli át és ez… egyúttal erkölcsi válság is. Az erkölcsiség régi kötelékei meglazultak, lépten-nyomon tapasztalhatjuk a lelkiismeret kialvását, helyette pedig felszabadult a lélek alvilágának valamennyi gonosz ösztönű élősdije. Ahol nyíltan hirdetni merik az erkölcsiség új törvényeként a személyes erkölcsiség ellentétét a közerkölccsel, ott az emberek közötti érintkezésben nem is lehet várni egyebet, mint a gyűlölet erkölcsének felülkerekedését. Ahol emberi cselekvéseket nem az érzület vagy a szándék, de még csak nem is a siker alapján ítélnek meg, hanem a lehetőleg minél hangosabb propaganda mutatványaiból, ott lehet-e csodálkozni, azon, hogy a jó ízlésnek nyoma veszett és az erkölcsiség finomabb megnyilvánulásai egészen elparlagiasodtak?... A jó ízlés…* [az] *elesett korokban az erkölcsiségnek… hatalmas mementója. Mert ha… elveszítjük a mértéket önmagunk iránt, akkor minden más dolog iránt is csakhamar el fogjuk veszíteni.*" (Prohászka 1947, 70–72)

11 A Shaftesbury… tanulmány 90 oldalas kézirata végén a megírás pontosabb dátuma: 1944 június–1945. május 22. pünkösdhétfő. – EKK Ms F 103/XVI. – Prohászka, Halasy-Nagy József (1885–1976) a Szegedi Egyetem filozófia professzorának levele után felajánlotta közlésre, majd kérésre elküldhette tanulmányát a Pantheon folyóiratnak. Az 1. és egyetlen számában 1947. június 2-án jelent az meg. – OSzK Kt. (Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára) 92. f. 18. – Prohászka levele Halasy-Nagy Józsefnek – 1946. november 2.; EKK Ms F 103/XI/72 – Halasy-Nagy József levele Prohászka Lajosnak – Szeged, 1946. november 7.

Az erkölcsi vizsgálódásait neveléselméleti programjával is összekapcsolta. A kutatásairól készített, s a Pázmány Péter Tudományegyetemnek leadott rövid beszámolójában munkája egyik irányát jelölte meg várható terveként: az etikai vizsgálódásaival, nézeteivel neveléselméletének megalapozását kívánja majd megtenni.

„*Egy rendszeres etika megírásán dolgozom. Ez irányú munkálataim még régebbi évekre nyúlnak vissza. Abból a meggyőződésből indulva ki, hogy minden erkölcsi spekuláció a tényleges erkölcsi élet vizsgálata nélkül a levegőben lóg, előbb ezt a kérdést kellett magamnak tisztáznom. Ezirányú tanulmányaim eredményét mutattam be 1945-ben megjelent 'A mai élet erkölcse' című munkában. Az erkölcs filozófiai megalapozásában eltérek az eddig uralkodó kanti iránytól… Az említett etikának még nagyon a kezdetén vagyok, ezért többet nem jelenthetek róla. Előreláthatólag több év munkáját fogja igénybe venni, s tervem szerint egész irányában és szellemében alapul szolgálhat egy későbbi, az erkölcsi nevelés elméletét kifejtő műnek.*"[12]

E terv megvalósításával olyan neveléselmélet (kultúrpedagógia) születhetett volna, melynek hatását a nevelés, a közoktatás gyakorlatára nem fogadhatták el az 1945 után hatalomra készülődő, majd kerülő kommunisták. Nem, mert az nehezen összeegyeztethető lett volna a szocialista pedagógiával, annak is a Szovjetunióból hűséggel átvett, lemásolt és 1948/1950 után Magyarországon egyedül engedélyezett és bevezetett fordításos változatával.

A könyv írásának és kiadásának körülményei

A könyv első részét – 130 oldal – Prohászka még az 1930-as évek végén kezdte el írni. Közvetlenül *Az oktatás elmélete* (Prohászka 1937) című könyve kéziratának befejezése után. Nyári pihenése hetei alatt Olaszországban fogott hozzá az etikai kérdésekkel foglalkozó tanulmányához. Ezt a munkát Budapesten is folytatta,[13] de rövidesen megszakította az írását. Valószínű a megsoka-

12 EKK. Ms F 103/VIII/5/3 – Az egyetemi oktatásügyre vonatkozó tanszéki javaslatok; Universitas militans. – Valószínű az Egyetem kérésére megfogalmazott tudományos terv szövegének piszkozata. Dátum nincs a dokumentumon. A szövegben szereplő időmegjelölések alapján valószínűsíthető, hogy a szöveg 1946-ban, vagy 1947 elején készült. – Az ELTE Levéltárában nem találtuk a dokumentum hivatalos példányát.

13 EKK Ms F 103/XVI – A mai élet erkölcse – m., kézirat 256 p. – A kézirat borítólapján középen Prohászka írásával egymás alatt: 1938. Riccone – Budapest; 1943 Málnásfürdő – Budapest. – Prohászka 1937. július–augusztusában volt az olaszországi Rimini közelében található Riccione tengerparti fürdőhelyen. Ez, 2 leveléből is tudható: „Vasárnap… útra kelek valószínűleg Velencébe, vagy Riccionoba (még nem is tudom)…" – EKK Ms F 103/XIV/ 18 – Prohászka Lajos levele Bisztray Gyulának – Budapest, 1937. július 8. – Prohászka július második felében utazott el Budapestről Ricciónéba „…kis helyet reméltem, de mióta Mussolini Riccionet Tusculánumául választotta, a jelentéktelen hely egyre lármásabb és 'mondainebb' lett.

sodott egyetemi elfoglaltsága, a Magyar Paedagogiai Társaság elnöki teendőihez kapcsolódó feladatok teljesítése, az Akadémia tagjává választásból adódó kötelességei s magánélete – számára addig ismeretlen lelki terheket jelentő – eseményeinek feldolgozása egyaránt részesei lehetettek halasztó tettének.[14] Talán Kornis Gyula biztatására vette elő az erkölcsről megkezdett tanulmányát, s vitte magával 1943 nyarán Erdélybe, ahol betegsége miatt kényszerűen meghosszabbodott tartózkodása közben folytatni kezdte az értekezését. Az őszi hónapokban már Budapesten szerkesztette könyvé az előbbi években megfogalmazott és több esszével tovább bővített szövegét. Az esszékönyv kézirata valószínű még 1943-ban az Egyetemi Nyomdába15 került, és 1944 márciusában befejeződött annak nyomtatása is. Terjesztése, Prohászka Lajos reménye és várakozása ellenére, 1944-ben nem kezdődött el.

A könyv írásának, nyomtatásának, visszatartásának, majd terjesztésének eseményeire utalások olvashatók Bisztray Gyulának írt leveleiben. Barátja új kötetét megköszönve 1942 közepén még csak saját műve készületéről írt: „…*magam még nem értem meg az aratást*…”[16] – Újabb levelében, 1943. november

---

Igaz nem sokat törődöm vele, korán kelek. 1-2 órát dolgozom, azután a tengerben nagyokat úszom, délután ismét dolgozom és korán lefekszem. A didaktikának már az utolsó fejezeténél tartok, ősszel remélem megjelenik, az első fele már nyomás alatt van. Abban bízom, hogy megfogja nyerni Exellenciád tetszését és így kis absolvációt kapok, ha a mai erkölcsről szóló dolgozatomat nem is nyújtom még át szeptember elején…” – MTA Kt (Magyar Tudományos Akadémia Kézirattára) Ms 4286/89 – Prohászka Lajos levele Kornis Gyulához – Riccione, 1937. augusztus 10.

14 1939. május 12-én az Akadémia levelezőtagjává, 1940. május 25-én a Magyar Paedagogiai Társaság elnökének választották. Vezetőségi tagja lett több szakmai társaságnak. – Az egyetemen doktori és habilitációs eljárások bírálója; évek óta a Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság tagja (vizsgáztató) volt. – Költözködtek; megházasodott, majd elvált, de csak évekig tartó bírói eljárás után tudott elválni feleségétől; meghalt az édesanyja.

15 A Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda 1925–1926-tól nyomtatási munkát, könyvkiadást, könyvkereskedelemet/terjesztést egyaránt végzett. A 2. világháború után a kormány ellenőrzése alá került az Egyetemi Nyomda. Törekvés történt arra, hogy az a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsésztudományi Karához kerüljék. (ELTE Levéltár – BTK jkv. 8/a 50. k. – 3. rendkívüli, ezidei 7. jkv.) Bár a Nyomda akkori igazgatója (Máté Károly) is szívesen vette volna, ha a Nyomdát az Egyetemből kiküldött vezetőség alá rendelik, s a tárgyalások a VKM-mal 1946 nyarának közepéig elhúzódtak, mégis a Nyomda Egyetem mellett tartásának próbálkozásai sikertelenek voltak. (ELTE Levéltár – BTK jkv. 8/a 50. k. – 1945 évi 10. és 1946 évi 13. jkv.) Új igazgató (Bóka László – 1910–1964) került a Nyomda élére. 1948-as államosítás után és működését csak más néven folytathatta tovább. 1950-ben elköltöztették a nyomdát (raktárait) az egyetem épületéből. Átszervezték és egyesítették azt a Dohány utcában működő Forrás Nyomdai Műintézet és Kiadóvállalattal, rövidesen a kiadói és terjesztői jogosultságát megvonták. Ezzel a nagyhírű Egyetemi Nyomda működése hosszabb időre megszűnt/szünetelt.

16 EKK. Ms F 103/XIV/25 – Prohászka Lajos levele Bisztray Gyulának – Budapest, 1942. május 30.

elején, új könyve közeli megjelenéséről kétkedő reményét fogalmazta meg: „*…remélem, hogy karácsonyra kifut az erkölcs pszichológiájáról szóló munkálatom, de bizony az Egyt.*[Egyetemi] *Nyomda nem előzékeny, február lesz belőle mire elküldhetem… Igazat írtál Gyuluskám: esendő, hitvány, utolsó kukacok vagyunk.*"[17]

Az Egyetemi Nyomda 1944-ben is halogatta a megjelentetést. Így áprilisban már lemondóan szomorú volt: „*…ebben a szörnyűvé vált világban… Könyvemet az ENy.*[Egyetemi Nyomda] *tanácsosabbnak tartja, ha nem hozza ki, így készen kinyomva koporsóba kerül és várja az eltemetését. Így is jó.*"[18] – 1945 után a könyv megjelentetésének 1944-es megtagadását, majd a terjesztés megkezdését a Magyarországon bekövetkező „kedvező" politikai változással (felszabadulással) magyarázták, és megfogalmazták azt is, hogy a Nyomdán kívüli politikai erők tiltották meg/el az 1944-es forgalmazását. Ezt az állítást semmi féle bizonyító forrás nem igazolja. Sokkal valószínűbbnek tűnik az, hogy az Egyetemi Nyomda vezetése, elsősorban Máté Károly (1896–1987) a nyomda irodalmi igazgatója volt az, aki Prohászka életének védelmében, meghurcoltatása elkerülése miatt tartotta vissza (raktározta) a kinyomtatott köteteket a nyomda pincéiben, a Egyetem épületében. Vagyis 1944 első hónapjaiban kinyomtatták ugyan *A mai élet erkölcsé*t, de a terjesztését nem kezdték meg. Az Egyetemi Nyomda a könyv kiadásának megtagadásával – elhalasztásával – kiadói jogát érvényesítette. Így a könyv létezéséről nem tudhattak, a könyvet sikerült titokban tartani(?), vagy legalább is Magyarország német megszállását követő hónapokban a politikai hatalom figyelmének ráirányulását elkerülni.[19]

A könyv kinyomtatása, 1944-ben a terjesztés visszatartása, az 1945-ös árusítás megkezdése, rövid időn belüli indexre kerülése, majd az indexről levétele, de a terjesztés megtiltása eseményeiről magának Prohászka Lajosnak 1945-ben Hajnal István bölcsészkari dékánnak írt levélfogalmazványából ugyancsak ismeretek szerezhetők. A levél megírásának körülményei arról is tájékoztathatnak, hogy milyen következményei voltak a könyvvel kapcsolatos 1945-ös eseményeknek a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészkarán, illetve azok hogyan hatottak Prohászkára az Egyetemen.

„*Néhány hónapja jelent meg A mai élet erkölcse című könyvem az Egyetemi Nyomda kiadásában. E könyv már 1944. március közepén teljesen kinyomva készen volt. De mivel élesen*

17 EKK. Ms F 103/XIV/26 – Prohászka Lajos levele Bisztray Gyulának – Budapest, 1943. november 7.

18 EKK Ms F 103/XIV/27 – Prohászka Lajos levele Bisztray Gyulának – Budapest, 1944. április 6.

19 Vö. erre vonatkozóan Zibolen 1992

állást foglaltam benne a nemzeti szocializmussal és ideológiájával szemben, s kimutattam, hogy ép az erkölcsi élet terén milyen pusztítást idézett elő, a könyv az akkor bekövetkezett fordulat miatt nem jelenhetett meg, hanem az Egyetemi Könyvtár pincéjébe került.
A viszonyok változása következtében azonban a könyvet… ez év tavaszán [az Egyetemi Nyomda] *saját kezdeményezéséből újra cenzuráztatta, tekintve, hogy a cenzura a maga egészében jóváhagyta, a nyár elején forgalomba hozta.*
A könyv kb. három hónapig zavartalanul terjedhetett is. Legutóbb azonban a kiadó arról értesített, hogy valamely vidéki marxista feljelentésre könyvem újra cenzura alá kerül s el lehetek készülve rá, hogy egy, a szocializmusról és erkölcsről szóló fejezet miatt indexre kerül. S csakugyan megtörtént az a furcsaság, hogy az a munka amely határozottan a hitlerizmus és a nyilasság ellen íródott – rákerült a fasiszta szellemi termékek listájára. Utóbb azonban a kiadónak – ismét saját kezdeményezésű – utánajárására a könyv az indexről lekerült, de további terjesztését az említett bizottság betiltotta. Könyvem tehát akár csak egy évvel ezelőtt, újra a Nyomda pincéjébe került.
Mindez a legutóbbi napokban ment végbe… A legnagyobb mértékben antidemokratikusnak kell minősítenem azt az eljárást, amely egy tudományos munka szerzőjébe, akit semmiféle propaganda szándék nem vezet visszafogja a szót pusztán azért, mert az kényelmetlen (hiszen aránylag szűk réteghez szól a munka mindössze 2000 példányban jelent meg)…"[20]

Megítélése szerint a könyv kiadásával, terjesztésével kapcsolatos történések a Karon kapott és vállalt feladata elvégzését is befolyásolták, teljesítését lehetetlenné tették. – 1945 nyarán a Kar oktató-tudományos munkája teljes körű újrakezdése, fejlesztése érdekében sürgős teendője a Kari Tanácsnak az üres tanszékek betöltése, illetve újabb tanszékek szervezése. Az igények kérése/teljesítése rangsorolásában nemcsak a Tanács tagjai között alakult ki élesebb vita, de a dékán tárgyalásai ellenére, az egyes politikai pártok tanszékbetöltési igényeit, kívánságait is érvényesítenie kellett. Hajnal István dékán javaslatára a kari rangsor elkészítésére bizottság alakult. A bizottság tagja, előadója lett Prohászka Lajos is. Levélfogalmazványában a bizottsági tagság alóli felmentését kérte. Indoklása [A könyvével kapcsolatosan]:

20 EKK Ms F 103/VIII/19 – Universitas militana – Prohászka Lajos Hajnal István bölcsészkari dékánnak – gépirat (3 p.), piszkozat, dátum és aláírás nélkül. – Prohászka Lajosra nem volt jellemező, hogy az ellene irányuló kritikákra, vagy személyes támadásokra (különösen írásban) reagált volna. A mai élet erkölcse könyve kiadásával kapcsolatos események azonban különösen sérthették igazságérzetét. Az ELTE Egyetemi Levéltárában a Dékáni Hivatal 1945–1947 közötti iratok mutatókönyveiben nincs Prohászkától küldött hivatalos levél. – A Dékáni iratokat egyenként átnéztük az 1945/1946-os évekre. Ott sem találtuk a levélfogalmazványnak megfelelő hivatalos levelet.

„…A történtek után azt hiszem egyszersmind érthető az is, hogy az előadói tiszt betöltésére ezután teljesen alkalmatlan vagyok. Abban az esetben ugyanis, ha javaslatomat a tanszék betöltésére nézve a pártok jelöltjei mellett kedvező értelemben szerkesztem meg, az a gyanú fog rám esni, hogy azt azért teszem, hogy a pártokat könyvem iránt engedékenységre birjam, ha pedig olyan kritikával illetem a jelöltek munkásságát, hogy az a bizottságot ítéletében vagy a Kart szavazatában esetleg kedvezőtlenebb állásfoglalásra hangolná, az a vád fog éppen a pártok részéről érni, hogy ressentiment indított a rajtam esett sérelem miatt, nem pedig az objektív bírálat szándéka. – Felesleges talán hangsúlyoznom, hogy e lépésem egyáltalán nem jelenti a Tek. Karral való szolidaritás megtagadását, de a marxista pártok ellen sincs semmi éle. Pusztán az az érzés késztet rá, hogy becsülettel ezt a dolgot többé a történet után nem vállalhatom. Ilyen fontos ügyben javaslatételt szabadon csak az tehet, akinek megvan legalább is az 'egyenlő játék' szabadsága."[21]

A szöveg kritikusabb kérdései 1944-ben

a. A faji eszme és a nemzetiszocializmus

A kötet egészétől idegen a nemzetiszocializmus politikáját megalapozó gondolkodás. Prohászka határozottan megfogalmazta kétségeit a könyve VI. fejezete – A hit, amely hegyeket mozdít – esszéiben. Itt írt a 20. században egyre inkább érvényesülő, elterjedő faji eszméről és annak elhatalmasodásáról a politikában.

„*A faji eszme az erkölcsiség politizálásának, amely a gyűlölet egyetemessé válását előidézte… romantikus szellemű alibije… a gyűlölet erkölcsi nihilizmusát biológiai mítoszba menti át… alibi, mert… egyfelől ezzel a mítosszal a mai élet borzalmai ellen akar felvértezni… másfelől*

21 A 20. jegyzethez tartozó levél befejező része. – A tanszékbetöltéssel kapcsolatos viták 1945 júliusában kezdődtek. A Tanács 1945. augusztus 10.-i ülésén a dékán javaslatára: „A katedrák ügyében a Tanács összefoglaló jelentést kér a Kartól. Felveti a kérdést, milyen szempontok szerint történjék a csoportosítás." – A dékán javaslatára bizottság szerveződött, melynek tagjai közé került Prohászka Lajos is. – Az augusztus végi tanácsülésen ismételten foglalkoztak a rangsor elkészítésével. Szeptember 1.-én a dékán javasolta, hogy Lukács Györgyöt az Esztétikai Tanszékre hívják meg. Értesülése szerint Lukács a meghívást elfogadja. – A dékán tárgyalásait bejelentették a Tanácsnak, de annak tartalmáról nem közöltek információt a jegyzőkönyvben. A rangsor elkészítésének módjáról, előterjesztőről, esetleges vitáról a jegyzőkönyvek ugyancsak nem adnak információt. – ELTE Lt Kari Tanácsi jegyzőkönyv 1945. július 23. VIII. rendkívüli (ezidei 14.) 4. p.; 1945. augusztus 9. és 10. IX. rendkívüli (ezidei 15.) 15. p.; 1945. augusztus 28. és 29. X. rendkívüli (ezidei16.) 9. p.; 1945. szeptember 1. I. rendkívüli (ezidei 1.) 1–2. p. – A Kari Tanács II. rendkívüli (ezidei 3.) ülés jegyzőkönyve hiányzik! – Prohászka az 1945. szeptember 1.-i tanácsülésen javasolta: szervezzék meg „materialista dialektika tanszéket". Valószínű ezzel szerette volna megelőzni azt, hogy filozófiában csak a materialista dialektikával foglalkozzon az egyetem. Javaslatát a Tanács elfogadta. Később azonban csakis a materialista dialektikának megfelelően történhet az oktatás az egyetemen.

ugyancsak ennek a mítosznak a nevében ezeknek a borzalmaknak elkövetésére izgat… A faj élete csak tenyészet lehet, történetelőtti vagy történetalatti fokon, az idő dimenzióinak belátása nélkül, de nem történet… A faji erkölcs kemény és kérlelhetetlen."[22]

A faji eszme által meghatározott politikai cselekvést a 19. századi népi, és az állameszme mítoszából vezette le. Érvelésében egyaránt kritikai állásfoglalást fogalmazott meg a Nyugat-európai liberális-humanisztikus erkölcsi magatartásról és a Keletközép-európai szélsőséges antihumánus erkölcsiségről. Az utóbbi eszmék népeiről írta:

„*…a humanitásnak és a humánus-liberális politikának…* [ezeknek a] *népek egymás közti érintkezésében nincs egyáltalán semmiféle értelme: viszonyukat nem az erkölcsiségnek személyre szabott kódexe, hanem egyes-egyedül az erő pecsételi meg. Légy álnok, ravasz, hitszegő – mondja ez az új népi erkölcs –, csapd be embertársadat, feltéve hogy nem a te fajtádból való, amikor és ahányszor csak tudod…"*

Ennél az új, szélsőségekhez kapcsolódó fajiságra utaló erkölcsiség politikájánál, Darwin, és Kierkegaard eszméi mellett Marx eszmeiségéhez is hozzákötötte az 1930-as évek végén, 1940-es évek elején a Kelet-Közép-Európában egyre inkább uralomra kerülő politikát. Véleménye szerint Marx az erkölcsnél az egyénnel szemben a csoport meghatározó jelentőségét hangoztatta. Összevetve a fajiság és a kommunizmus erkölcsét megállapította:

„*A faj… újfajta Internacionálé, akárcsak a kommunizmusé (s talán ezért is áll oly homlokegyenest ellentétben vele), csakhogy emez keresztmetszetben jelentkezik, mivel a világ minden országában élő proletároknak osztályöntudatára számít, amaz pedig inkább hosszmetszeti jellegű, a történeti állam határain kívül élő népi szórványokat szólítva fel öntudatos egyesülésre… az életben… megindult a kiegyezkedés a legkülönbözőbb irányban. Így szövetkezik a nietzschei erkölcsszemlélet a marxizmussal, a világproletariátus forradalmasításában keresve a hősiesség lehetőségét; így alakul át a fasizmusban és a nemzeti szocializmusban a népi erő misztikus kultuszává"*

A faji eszméjű erkölcsiséggel kapcsolatban megállapítja: „Az egyéni létnek nincs jelentősége; akkor a legjobb… [az egyénnek, és] akkor örvendezzen, ha fajáért odadobhatja magát… Az egyes embernek a fajért és a fajban való alámerülése ilyenkor a misztikus áldozat jellegét kapja s a személyes léttől és felelősségétől való megváltásnak tűnik fel. A politika ezt a hitet… tudatosan gerjeszti és ápolja is… A faji… [eszmei bálvány, ködkép] ma világszerte emberáldozatokat követel. Az orosz forradalom idején kezdtek először lábra kapni a megtorlásnak kollektív

22 Nietzsche filozófiájának, gondolatiságának csak közvetett, távoli kapcsolatát állítja a nemzeti-szocialista eszmékre épülő nácizmus politikájával. – A könyv megjelenését rövid idő múlva (1946) követte Lukács György: Nietzsche és a fasizmus című könyve.

módjai, ekkor jött újra divatba a túszok szedésének barbár szokása és városok meg falvak, osztályok meg néprétegek megbüntetése egyesek bűneiért, s azóta hellyel-közzel már mindenütt élnek ezekkel a módszerekkel, anélkül, hogy számot vetnének demoralizáló hatásukkal."

b. A népiség

Első tanulmányát a népi művelődési eszménynek a nevelésben jelentkező kérdéseiről Prohászka 1935-ben írta a Magyar Paedagogia folyóiratban. (Prohászka 1935, 131-140)

„*Az utóbbi időkben… egyre gyakrabban és mind több oldalról kifejezésre jut az a kívánság, hogy a műveltségnek tisztán és kizárólag a népi eszmény jegyében kell alakulnia… a nemzetnevelés, az állampolgári nevelés jelszavai csak szinonimái annak a törekvésnek, ami többékevésbé bevallottan, de végső eredményében egyformán a politikai célzatot akarja érvényre jutatni…*"

Ekkor a népiség nevelésben jelentkező történeti vázlatának bemutatása után elsősorban a felmerülő fogalmak (népiség, népi műveltség/művelődés, humanisztikus műveltség/művelődés) tartalmának logikai megközelítésű analízisét igyekezett megadni.

1940-ben a Magyar Paedagogiai Társaság nagygyűlésén elmondott beszédében részletesebben foglalkozott a hagyomány nevelési szerepével (Prohászka 1940). Már ekkor erőteljesebben figyelmeztetett a fajiság, a faji eszme indokolatlan elhatalmasodásának veszélyére. Ismételten szólt azokról a törekvésekről, melyek a nevelés gyakorlatában a népiségnek meghatározó (minden mást kirekesztő) szerepet kívántak adni. A népi hagyomány szembeállítását az európai humanisztikus műveltséggel indokolatlannak és tévedésnek tartotta. Hibásnak és veszélyesnek ítélte az iskolában a humanista művelődési hagyomány erőszakos csökkentését, annak indokolatlan mértékű korlátozását az ú. n. népi műveltségből tanítási anyaggá emelt ismeretekkel. A magyarországi nevelés gyakorlatában évszázadok alatt alakult hagyományától történő veszélyes eltérésnek vélte, ha a képzési feladatokat elsődlegesen (csaknem kizárólag) a népi hagyományokból/kultúrából kívánnák megadni. Határozottan szólt a népiség és az indokolatlanul megerősödő szélsőséges, irracionális sajátosságokkal telített nacionalizmus kapcsolatának nagyon káros, s a politikai érdekek irányába hajló veszedelemének lehetőségéről.[23]

23 Az 1930-as évek második felében – a népi írók művelődéspolitikai szándékai hatására is – erőteljesen jelentkeztek olyan törekvések a közoktatásban, mely szerint az iskolákban a latinos-humanista művelődési agyagot, képzési feladatokat fel kell váltsa egy a népi/paraszti műveltségből/kultúrából vett iskolai tananyag, képzési feladatrendszer. Prohászka erős

„*A kétféle hagyománynak, a humanisztikusnak és a népinek… merev szembeállítása és ennek a szembeállításnak komoly érvekkel való támogatása* [kérdéses]… *a világháborúval bekövetkező* [időszakban]… *A népi gondolat… a nacionalizmusnak politikai fegyverévé tétetett… a hagyományok… irracionális bomlási folyamatával egyidejűleg egy tudatosan szított népi ideológia kialakulásának vagyunk tanúi, amely… irracionális erőkre támaszkodik, s ezeket használja ki… nem szórványos és elszigetelt, hanem széltében elterjedt jelenséggel állunk szemben… újabban nálunk is egyre növekszik azok száma, akik a népi hagyományt jogtalanul és helytelenül szembehelyezik az egyetemes európaival… a népi gondolat egyáltalán nem népi eredetű, hanem… egyetemes mozgalommal van… dolgunk…*" (Prohászka 1940, 100-101; 104; 102-103)

Az orosz íróknál már a 19. század végén a szélsőséges negatív érzelmek jelentkezését észlelte a nemzeti/népi sajátosságok ábrázolásában. Ám: „…*a német idealisták* [is]… *módfelett túlbecsülve népük történeti hatalmát, benne akarták látni az isteninek végső és legteljesebb megnyilvánulását, s azt hirdették, hogy vele új korszak virrad az egész emberiségre. A népiségnek és a népi hagyománynak ez az abszolútizációja… történetellenes, sőt éppenséggel hagyományellenes is. Aki egyszer erre az útra lép, nem ismer többé mást, mint a népi abszolútumot és a jelen történeti pillanatot…*"(Prohászka 1940, 102; 106)

A szöveg kritikusabb kérdései 1945-ben

a. A szocializmus és a forradalom

A szocializmus kérdésével külön foglalkozott a könyv III. fejezetének első esszéjében Prohászka. A szocializmus eszmeiségét, és az abból sarjadó törekvéseket besorolta a 19. század utolsó harmadától Európában erőteljesebben jelentkező, majd eluralkodó irracionális gondolati hullámok, megoldási lehetőségek közé. Kialakulásában és sajátosságaiban

„*A szocializmus… egészen e világi, 'immanens', akárcsak a polgári liberalizmus… az emberi boldogságnak minél hathatósabb előmozdítására törekszik, mindenekelőtt az élet anyagi alapjainak biztosítása által… az emberi egyenlőségnek elvont elvére támaszkodik, s noha kiszélesíti azt, mert nemcsak az emberi szabadságjogoknak, hanem egyszersmind a vagyonnak elosztásában is érvényesíteni kívánja… a liberalizmus nyomdokain halad, s az az arcvonal, amellyel szemben a küzdelem folyik, gyakran közös… Marx… a szocializmust 'tudományossá' tette… a fennálló polgári-kapitalisztikus társadalmi rend… kíméletlen… valósággal megsemmisítő bírálatá*[ra építette]… *az osztályharc elmélet… amely a*

kritikával fogadta ezeket a kezdeményezéseket, s a megkeresését elodázva nem publikált egyetlen olyan folyóiratban sem, ahol a népiség erőltetett gondolatiságát vélte felfedezni.

proletariátus részére [a kapitalizmus] *felbomlás erőszakos siettetését követelte. Ezzel öltött a szocializmus javarészben negatív jelleget s idézte elő a társadalomban úgyszólván az állandó forradalom érzetét… a szocializmus… az egész erkölcsi életet fokozódó mértékben radikalizálta. Már maga a materialisztikus történetszemlélet is szükségképpen erre vezetett, amikor az erkölcsiséget merő gyomorkérdéssé tette… A marxi szocializmus igazi jelképe… valóban nem a munka, ahogyan fennen hangoztatta, hanem inkább a fenyegetőleg felemelt ököl.*"

„*Az osztályszolidaritáson belül minden egyéni megmozdulásnak el kell némulnia, ezzel pedig természetszerűleg együtt járt az egyéni erkölcsi felelősségérzet megfogyatkozása. A felelősséget most átveszi – s ez ismét jellemző ennek az osztályszolidaritásnak személytelen és elvont természetére – a szervezet… valahányszor… a történet folyamán a nagy tömegek cselekvőleg léptek fel vagy éppen hatalomra jutottak, áldatlan hatásuk kevésbé a pillanatnyi szenvedélysugallta erőszakos rombolásban mutatkozott, mint inkább abban, hogy alacsonyabb életformáikat, kezdetlegesebb szokásaikat és meggyőződéseiket észrevétlenül rányomták a magasabb művelődési fokon állóknak mindenkor vékonyabb rétegére. A szocializmussal is ez történt meg.*"

b. A tömeg

A 19. és a 20. században a tömeg jelentős, egyre meghatározóbb lett az erkölcséletében. A kötet esszéinek szinte mindegyikében megfogalmazódott Prohászka félelme és személyes elhatárolódása az erkölcsöt jelentősen alakító új erőtől.

„*…irtózik az igazi humanista… a tömegtől, az életnek a tömeg ízlése szerint való berendezésétől, egyáltalán mindattól, ami csak valamelyest is emlékeztet a tömeg létére. Sőt e tekintetben annyira megy, hogy ellenszenvvel, vagy legalább is hűvös tartózkodással viseltetik a közösségi létnek természetes tényezői iránt is: nem akar felolvadni sem a családban, sem a társadalmi osztályban, sem a nemzetben, mert még tőlük is félti egyénisége szabad érvényesítését.*" (Prohászka 1943, 202–203)[24]

A polgári erkölcsi élet visszavonhatatlan pusztulása végső okát a században észlelhető tömeglét jelenségeinek kiszélesedésében (nagyvárosi életmód, életstílus elterjedése), a tömegek uralomra jutatásában jelölte meg. Az elbizonytalanító társadalmi robbanások – forradalmak – zűrzavarának és pusztításának tényeit, a bármikor ismételten bekövetkező felfordulás veszélyének érzetét ugyancsak az uralkodásra, politika hatalomra kívánkozó és törő tömegek megerősödésében látta. Arisztokratikus-konzervatív attitűdjét leginkább a tömegről

24 A tanulmány alapját adó beszéd elhangzott 1943. február 20-án a Magyar Paedagogiai Társaság 50 éves jubileumi nagygyűlésen.

írt mondatai érzékeltetik; a tömeg jellemzésnél használt kifejezései pontosan jelzik a tömeg iránti negatív attitűdjét. A *lelketlen, éretlen, gyökértelen, anarchikus, irracionális, közömbös, ellenséges, amorális nagyvárosi tömeg alaktalan, mohó, állati massza,* s a *tömegár mohó keze mindig fogékony, gátlás nélküli*. Véleménye szerint:

„*A tömeg… nyers ösztöneitől vezérelve abban az arányban rombol, ahogy követeléseit teljesítik.*" „*A népesség alja, az anyagi és szellemi értelemben egyaránt nincstelenek, akikből kivált a nagyvárosi tömegek toborzódnak…*" „*A köznapi ember s a tömeg is, amely kiváltképpen az ilyen köznapi emberekből áll, szereti, ha más gondolkodik helyette, ugyanakkor pedig elhitetik vele, hogy mindez az ő érdekében történik, s aki más úton jár, annak szándékai természetesen önzők, haszonlesők, a közre nézve károsak, gyűlölni és elpusztítani őt… éppoly szükséges, mint amilyen erkölcsös cselekedet… a vezényszavas erkölcsiség… depresszív erkölcs.*"

„*A kommandó felment mindennemű töprengéstől és felelősségtől… a tömegek lelki megdolgozását elvégzi a propaganda, ezt rögtön, még mielőtt bármilyen megfontolás közbe ékelődhetnék, nyomon követi a kommandó, hogy ezután újra fellépjen a propaganda s igazolja a cselekvés helyességét… A kommandó nemcsak az erkölcsi cselekvés indítékait adja meg, hanem a mértékét is… Azt akarják, hogy ne térjünk el egyéni lelkiismeretünk sugalmai avagy belátásunk mértékei szerint egy hajszálnyira sem attól, amit vezényelnek nekünk…*"

„*…az opportunizmusnak legdurvább fajtája, a meggyőződés nélkülieknek tömeghitegetése… végeredményben mindig sodródást* [jelent] *rosszabból mind rosszabb helyzetbe s végül valamilyen feneketlen szakadékba.*"

A tömegjelenségekkel, a tömeggel kapcsolatos tartózkodó ellenszenve már előbb, a Magyar Paedagogiai Társaságban elmondott beszédeiben, és a beszédekből készült tanulmányaiban is megfogalmazódott.

„*…a tömegek… győzelmesen foglalják el a szellemiség végső őrhelyeit is, gátlást nem ismerő rohamukban elsöpörve azt a vékony réteget, amely… a humanisztikus európai hagyomány hordozója volt… a tömegeknek… az előrenyomulása…nemcsak a hatalom birtokáért folyik, hanem egyúttal a művelődés javaiban való részesedésükért is…* [a tömegek] *a művelődésben puszta eszközt látnak arra, hogy kivívott új hadállásaikban megerősödjenek, s hogy ez kiszolgálja egészen vitális érdekeiket…* [a] *tömegek jórészben már maguk is hagyományaikat vesztették s mindennemű megkötöttség híján rendszerint kész prédái zabolátlan eszméknek…* [Így adódik] *a művelődésnek teljességgel irracionális-pragmatisztikus értékelése, amely a társadalmi felülkerekedés vágyából fakad.*"

„*A világ mértéke… a középszer, az átlag. Ennek fokozása jó középszerré, jó átlaggá, ami éppen az iskola legfőbb hivatása, mindenesetre többet ér az egyéni kiválás szempontjából is, mint a nagy koncepciókra, ideológiákra való helyezkedés, mert ezek a tömegek kezébe jutva*

rendszerint csődbe viszik a világot." (Prohászka 1941, 159)[25]

A technikától megmámorosodott tömegember művelődési, iskoláztatási igényeit észlelte az 1940-es évek elején. Törekvések a mindenkire egységesen kiterjedő művelődésre és az iskolák feletti népi(?), állami rendelkezésre Prohászka beszédeiben/tanulmányaiban olyan gondolatok megfogalmazását eredményezték, amely kérdések a 2. világháború utáni évek Magyarországán a köznevelés- és közoktatáspolitika alapvető problémái közé kerültek.

„…*a nagy tömegek nem fognak eltűnni ebből a világból a háború után sem, mohó és alacsonyrendű hatalmi, művelődési és szórakozási igényeikkel; nem fog megszűnni ekkor sem a technika uralma és vonzása*… [nem ér véget] *az emberi munkának ipari, különösen gépipari irányban való felhasználása és a vele járó felületi, utilitárius-pragmatikus gondolkodás és értékelés sem. Itt, ebben az irányban nyílnak a nevelőnek feladatai… anélkül, hogy a meddő ábrándozás hínárjába tévedne: tűzzön ki, magvasabb, szellemibb célokat, ösztönözzön tisztultabb eszményekre, mint aminőeket a tömegember, a technikától megmámorosodott és az iparosodás iramában elfogult ember pusztán magától elérhet. A korszellem tényleges és visszafojthatatlan törekvéseinek ebben a megnemesítésében, átszellemítésében rejlik éppen a nevelő mai felelőssége, nemcsak önmagával, hanem a rábízott nemzedékkel szemben is.*" (Prohászka 1943, 202-203)

„…*minden olyan kísérlet, amely a társadalmi egységet a művelődés egységével akarja megteremteni, csakis a műveltség színvonalának süllyedésével járhat… kultúránk és műveltségünk… eltömegesed*[ik.]" (Prohászka 1940, 118-119)

Prohászka Lajos munkássága, és életének 1945 utáni alakulása, de a magyarországi köznevelés- és oktatástörténete szempontjából is különös jelentősége volt a Magyar Paedagogiai Társaság 1946. május 18-án, a Társaság háború utáni újjászerveződő nagygyűlésén mondott beszédének.[26] A tömegekről pesszimistán szólt ismét, és a politika által hangoztatott magyarországi demokratikus átalakítás kétségesnek tartott tényei közzé próbálta beilleszteni az általa képviselt és fontosnak ítélt humanista nevelés, humanitás eszméjét, s talán remélte annak az iskolai gyakorlatban történő megvalósítását. A beszédet követő politikai indíttatású, a személyét támadó eseménysor részévé lett azoknak a történéseknek, amellyel Prohászkát kiszorították a magyarországi pedagógiai–filozófiai életből.

„…*a tragikus humanitás…* [körülményeihez tartozik, hogy] *az iskola sok tekintetben… belefutott a tömegpropaganda vájataiba… Ha humanizmusról ma még egyáltalán*

25 A tanulmány alapját adó beszéd elhangzott 1941. május 24-én a Magyar Paedagogiai Társaság 49. nagygyűlésén (Megemlékezés a Jézus-Társasága megalakulása 400 éves, és Herbart halálának 100 éves fordulója alkalmából).

26 Prohászka Lajos: Demokrácia és humanizmus – Magyar Paedagogia, LIII–LV. évf. 1944–1946, 1–2. sz. 1–10. p.

szólhatunk, ez csak szociális humánizmus *lehet. A szeretetet, minden szociális humánum alapj*[a]*… a szociális humanizmus programja… nevelési program: ránevelni a tömegeket emberhez méltó életre, ami más szóval azt jelenti: ránevelni a tömegeket arra, hogy emberként gondolkodjanak s ne hányódjanak szüntelenül különböző szuggesztióknak kiszolgáltatva végletek között. Feltétlenül többet jelent ez puszta öntudatosításuknál: erkölcsi felelősségtudatuk felébresztését kell inkább értenünk rajta… A tömegtársadalom… türelmes és megfontoltató formálását, szocializálását tekintem a demokráciára való nevelés humánus formájának… a* legszociálisabb *emberi magatartás… a megértés… ahol nem tudjuk megérteni egymást emberileg és emberként, ott megszűnik minden közös munka, de minden közösség is.*" (Prohászka 1946b, 5; 8-9; 10)

Prohászka Lajos, az esszégyűjtemény kiadási történetének körülményeire és a kiadást akadályozó okokra, a baloldali támadásokra utalt Eduard Sprangernek a háború után írt levelében.

„*Ezúttal magamról…: életben maradtam én is. Ehhez természetesen rögtön hozzá kell fűznöm: amilyennek a viszonyok manapság tűnnek, kételkednem kell, javamra szolgál-e ez bármiben. Természetesen pokoli nyűg volt két teljes hónapot a pincében tölteni különösen itt, a Várban, ahol a pincék – mint a kripták – olyan nyirkosak…*

Mégsem ezt volt legnehezebb elviselni, hanem a mély megalázást, ami mindezzel együtt járt, és amit – másfél esztendeje mindig újra éreznem kell – még egyre fokozni lehet.

Helyzetemet a karon… sejteni fogja. Súlyos pozícióharc ez, amelyet konok politikai eszközökkel vívnak. Természetesen jó adag ellenszenv is közrejátszik benne…

Ami a munkát illeti? Igen, próbálkozom vele még akkor is, amikor a megszálló csapatok házról-házra jártak, és elvittek bennünket az utcákat takarítani és a hidat helyreállítani. De minden akadozik, előbb az infláció miatt, most az abnormális drágaság következtében. A mai erkölcsről szóló könyvemet, amely még 1944-ben elkészült, de most jelenhetett meg, a rendőrség csakhamar lefoglalta egy, a szociális mozgalmakról szóló fejezete miatt. A marxista pártok, mondták, nálunk még nem elég erősek, hogy az olyan éles bírálatot, mint az enyém el tudják viselni. Azóta még csak egy alkalommal mertem humanizmusról és demokráciáról[27] *szólni, de akkor is rögtön megtámadtak. Ebből megítélheti helyzetemet.*"[28]

Az indexről lekerülő, de terjesztésre nem engedélyezett könyv raktáron maradt példányaiból Prohászka kért, és kapott köteteket. Azokat ő személyesen juttatatta el az érdeklődőknek, vagy ajándékozta el, talán még a későbbi években

27 Prohászka Lajos: A demokrácia és humanizmus előadása

28 Részlet Prohászka Lajos Eduard Sprangernek 1946. október 25-i keltezésű leveléből. – A levelet közzétette, fordította Zibolen Endre (Zibolen 1992, 68-69) – A levél eredeti német nyelvű példánya a Koblenzi Szövetségi Levéltárban található.

is. Előfordult, hogy jóváhagyó engedélyével került ki egy-egy példány a Nyomda raktárából.[29]

A könyv szerkezete

A könyv I–VIII fejezetbe rendezett (5–217. p.). Minden fejezet új oldalon kezdődik. A fejezetek – a VIII. fejezet kivételével – több esszére tagolódnak: I/4; II/5; III/3; IV/3; V/3; VI/3; VII/3; VIII/1. Így a könyv 8 fejezetben 25 esszéből építkezik.

A könyv esszéfüzérének I. és II. fejezete (5–66. p.) a 19. és a 20. századi erkölcs életéből a történetileg meghatározók (hagyományként rétegezetten jelen lévők) vázlatát adja. A III. fejezet (67–104. p.) esszéi a 20. század első két évtizedének, az 1. világháborút közvetlenül megelőző évek erkölcsi életéről íródtak. Csak a könyv IV. fejezetében (105–130. p.) olvasható esszék jutnak el az 1. világháborút követő és a 2. világháborút közvetlenül megelőző évek erkölcsiségének leírásához, vagyis közvetlenül a „mai élet erkölcsének jelenségeihez", majd a V. VI. és VII. fejezet (131–200. p.) esszéi foglalkoznak „a mai élet" egyes (semmiképpen sem teljes), meghatározó módon és tipikusan új (jellemzően új) erkölcsi sajátosságainak bemutatásával. A VIII. fejezet (201–217. p.) egyetlen esszéje – „*Gyötrődő új világ*" – a jövő lehetőségeire irányulón a vallásos megújhodás, a heroikus erkölcsiség és a filozófiai erkölcstan kérdésével foglalkozik.

Az esszék tartalmának idejében rétegezetten a múlt (hagyomány), a jelen és a jövő erkölcsisége egyaránt „megjelenik". A könyv írásának időszakát („mai életet") megelőző, a múltból hagyományozott erkölcsiséggel 12 esszé; a könyv írása időszaka („mai élet") erkölcsiségével ugyancsak 12 esszé; a jövő erkölcsiségének lehetőségével 1 esszé foglalkozik. – A könyv terjedelmi tagoltsága a „mai élet erkölcsének" idősíkjában: múlt (hagyomány) 5–104. p., 99 p; jelen 105–200. p., 95 p; jövő 201–217p., 16 p.[30]

---

29 Erre a tényre utal 3 levél 1946/1947-ből: Fülep Lajos 2 levele Mándy Stefániának – Zengővárkony, 1946. október 12. és december 8. – Fülep Lajos levelezése V. kötet 1945–1950 – Budapest, 2001, 145.; 161. p. – 1798.; 1809. levél. „Köszönettel visszaküldöm Prohászka könyvét… megszerettem, szeretném ha itt volna a kezem ügyében, hogy máskor is hozzányúlhassak…"; „A Prohászka könyveket vártam… Kérem… legyen szíves megküldeni őket…" – Fülep Lajos levele Prohászka Lajosnak – Zengővárkony, 1947. március 1. – EKK MS. F 103/XI/57 – „Kedves Barátom, ma – végre! – megjött Mándy Stefániától, amiről még nov. elején írtam, hogy átadtam néki továbbításra. Szeptemberben Pesten járva, elhoztam tőle a Mai élet erkölcsét s olvasása után megkértem, szerezze meg nekem valahogy az E. Ny-tól, s más kisebbet is, amihez könyvkereskedés utján, gondolom nehéz hozzájutni. Ő aztán megírta, hogy elmondta neked levelemet, s Te oly kedves voltál, s ideadtad a kívántaknak egy részét."

30 A mai élet erkölcse könyv terjedelmének „időtagoltsága" is mutatja Prohászka Lajos konzervativizmusát: a jelenben a múlt, a hagyományok meghatározó fontosságún tételeződnek.

A 2. világháború embert (kultúrát és erkölcsöt) pusztító élménye motiválta a könyv II. részének megírását és a könyv kiadatását. E fejezetek esszéinél megfigyelhető az író pesszimizmusának felerősödése. Ebben a részben olvasottak elmélyült gondolkodásra, önvizsgálatra késztetik a mindenkori olvasót, s benne megrendülést, olykor rettenetet keltenek.

A kötet fogadtatása

Az esszékötetet a német megszállás megszűnte után, 1945 nyár elején kezdték árusítani. A forgalmazási idő – a könyv gyors indexre kerülés és ezzel a bolti terjesztés megszüntetése miatt – nagyon rövid volt. A kinyomtatott példányok jelentős száma nem került eladásra. Ennek ellenére több recenzió jelent meg a műről. A folyóiratokban olvasható vélemények közlése a *Magyarok* című folyóirat 1945 szeptemberében kezdődött. Szigeti József[31] recenzióját Kiss Árpád (1907–1979) hosszabb értékelő írása követte az *Embernevelés* – a magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének lapja – 1945 egyik decemberi számában. Végül a *Magyar Paedagógiá*ban Mándy Stefánia (1918–2001) *t*ámogató véleménye volt olvasható.

Szigeti elismeri és dicséri a könyv szerkesztését és stílusát, annak művészi sajátosságait. *„Ám a tudomány szférája nem azonos a művészetével, bármily szívesen hangoztatják is az esztéták és esszéírók, a kettő, legalább a szellemtudományokban meglevő, megbonthatatlan egységét… Prohászka művében sem stiláris és kompozíciós problémáról van szó, hanem tisztán elméletiről, arról, hogy miért nem találta meg a jól látott és jól leírt erkölcsi formák szubsztanciáját, közös hordozóját, azt, ami ebben is, abban is benne rejlik és egységgé változtatja különbözőségüket."* Az erkölcsi formák szubsztanciája megtalálásának elmaradását *„…a szocializmus, elsősorban a marxi szocializmus erkölcsre gyakorolt hatásáról"* írtak példázzák. Amellett, hogy Prohászka *„torz, karikatúraszerű"* leírásával „*alaposan félreérti a marxizmust"* érvei között az *„elvakult,"* a saját *„radikalizáló ifjúságát minél gyökeresebben"* megtagadó Werner Sombart *„hírhedt"* könyvében megfogalmazottakra hivatkozik. – A világnézeti-módszertani jellemzők szükségszerűen vezetnek Prohászkánál ahhoz, hogy nem tudja bemutatni *„…a látszólag tökéletes heterogén erkölcsi tendenciák egyedüli közös szubsztanciája a gazdasági alépítmény determinációjában keresendő."* Ez módszertani alapállás ugyanis *„egyértelműen a szocializmus*

31 Szigeti József (1921–) – filozófus, esztéta, Baumgarten-díjas (1949), a Magyar Tudományos Akadémia tagja (levelező: 1961; rendes: 1987), egyetemi tanár (1961), művelődési miniszterhelyettes (1957–1959) – Szigeti József: Intellektuális önéletrajzom. A szellemi ébredezéstől a társadalmi hivatásra ébredésemig 1921–1948. – Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2000, 482 p. – Szigeti a recenzió megírása idején már a Lukács György körül élő, munkálkodó fiatalok közé tartozott.

világnézete felé vezetne, ami ellen Prohászka idealizmusa tiltakozik." A világnézeti-módszertani beállítódás szükségszerűen az erkölcsi változások *„legsötétebb pesszimizmusba" és „a fennálló valósághoz való görcsös ragaszkodáshoz,"* a forradalmi változások elvetéséhez vezet. (Szigeti 1945, 140–142)

Azzal, hogy Szigeti, recenziójában a könyv egy jegyzetére hivatkozással Sombart *Prolaterischer Sozialismus* „*hírhedt*" könyvére utalón Sombart eszmeiségéhez kötötte Prohászka Lajos könyvét, azzal őt is hozzásorolta, hozzákapcsolta a német nemzetiszocializmussal bizonytalan, a 2. világháború utáni időben már *elvakult*nak tartott gondolkodókhoz, s mindenképpen elválasztotta, kirekesztette őt az ú. n. magyarországi antifasiszta és ezzel a demokratikus értelmiségiek köréből. Szigeti egyáltalán nem vette figyelembe azt a tényt, hogy a könyv egyéb fejezeteinek jegyzeteiben Prohászka ugyancsak említette Sombartot, s annak egy, a 20. század elején írt, a baloldali gondolkodású szociológusok körében is elismert könyvét.[32] – A recenzió írója Prohászkának a német nemzetiszocializmus gondolatisághoz közelítését sejtette azzal is, hogy a könyvről írva Nietzschére asszociálva fejezte be gondolatait. – Ezt a vélekedést erősítette meg Prohászka Lajos *A vándor és a bujdosó* című könyvének az 1950 évektől egyre inkább általánossá lett megítélése/elítélése, s mindazon történések (köztük 1945 után a Magyar Paedagogiai Társaságban elmondott két beszéde), melyek okozói lehettek élete további eseményeinek.[33]

Szigeti József saját életére, munkásságára történő visszaemlékezésében Prohászka Lajos: *A mai élet erkölcse* könyvéről 1945-ben írt recenzióját – a „*szigorú*" harcos marxista kritikáját – napjainkban is helyesnek ítélte. Tette azt mindazzal együtt, hogy könyvbírálata következményeiben hozzájárult az egyébként „*értékes könyv*" szerzőjének a magyarországi tudományos életből történő eltávolításához. Következetesen megtisztították a magyarországi szellemi életet az „*antimarxista*" gondolatoktól, gondolkodóktól.

„*Prohászka Lajos A Mai Élet Erkölcse című újhegeliánus idealista dialektikán alapuló értékes könyvét például a Magyarokban (45 szeptemberében) a marxizmusról adott képtelen állításai ellenére, a Werner Sombarttól kritikátlanul átvett nézetét szigorúan feltár-*

32 Prohászka könyve első esszéjében (A Mai erkölcsünk hagyományos rétegei fejezet Méltóság és szeretet esszéjében) – a 3. és 4. jegyzetben (a könyv 16. és 17. p. illetve a 219. p. jegyzetei közt) Werner Sombart: Der Bourgeois (3. kiad. München– Duncker& Humblot, Leipzig, 1913, 282. sk., 307. sk. ll.) könyvét adta meg forrásként. Hasonlóan ezt a Sombart könyvet ajánlotta a II. fejezet A polgári erkölcs, Társadalom, nemzetek, intézményes formák esszé első jegyzetében (a könyv 27. p., illetve a 221. p. jegyzetei közt).

33 Prohászka Lajos nem következetesen, de gyűjtötte könyveinek recenzióit, így Szigeti Józsefnek a Magyarok folyóiratban megjelent recenziója is gyűjteménye között található. – EKK Ms F 103/III/8.

va, jelentőségének megfelelően, lelkiismeretesen, objektíven értékeltem, ám amikor ugyanazon Egyetemi Nyomda, amely a Prohászka könyvét kiadta, nekilátott egy antimarxista sorozat megindításának Kis Tanulmányok címmel, akkor éles bírálattal illettem a sorozat tendenciózusságát, amely sem modern nem volt, sem igazi gondolatanyagot nem adott, hanem retrográd ideológiát terjesztett. Hogy mit és hogyan, azt elég pontosan mutatja meg a ma divatos (a Horthy-korszakban még joggal outsidernek tekintett) Hamvas Béla tanulmánya. Hamvas 'száz könyvet akar átmenteni az 'ostromlott világból' az épülőbe'." (Szigeti 1999)

Az év első felében megjelent Prohászka-könyvről már 1945 végén olvasható volt Kiss Árpád kritikai véleménye a csak pár hónappal előbb induló *Embernevelés* című folyóiratban. – Kiss Árpád tisztelettel és pedagógusi tartalmú közlést, irányítást remélve közeledik Prohászka könyvéhez: „*Oknyomozó leírást, tárgyilagos magyarázatot*" harag és részrehajlás nélkül „*értékelést… a közfigyelemnek a nevelési elméletek és gyakorlati eljárások új alapvetésére való irányítását – remél… a szakpedagógustól.*" Ám *„…a tudós és szakpedagógus kezét az író feje és szíve vezeti írás közben… a könyvben az író akarja megmutatni magát. A szerző… megmarad a maga elé tűzött feladatkör nagyjában negatív eredményeinek közlésénél: a háborús és a háború előtti világ erkölcsét mutatja be előzetes, szubjektív értékelés alapján, az előre ismert vég tudatában. És kinyilatkoztatja egyéni felfogását a világról: abban, amit kimond, abban, amit elhallgat és abban, amit mértékül alkalmaz."* – A tömeg és a forradalom elutasítását ugyancsak Prohászka szubjektívizmusával magyarázza: *„…fél a tömegtől, fél a tömeget felszabadító mozgalmaktól, Prohászkának nem rokonszenvesek az öntudatosuló tömegek... Nem rokonszenves… a szocializmus, mert a szocializmus a tömegek uralmát jelenti, és ez a marxizmus egész megítélésén meglátszik. Nem ismeri el azt sem, amit előre feltett fekete szemüvegén át is észre kellene vennie: és amit meg is kellene írnia, ha a kérdést egyáltalában felvetette… a tömegember minden formája kihozza sodrából: és a tömeget, a minőségileg leértékelt masszát ítéli el fasizmusban és nemzeti szocializmusban, dolgozó nőben és szocializmusban."* Kiss határozott véleménye szerint a neveléssel mód nyílik arra, hogy megtörténjék a tömegek „*megnemesedése*": *„…a tömegnevelés és annak egyik legnagyobb mozgatója, a szocializmus éppen ezen a téren hivatkozhatik elévülhetetlen érdemekre. Hogy a munkásság folyton növekedő tömegei kultúrigényekkel is felléphettek, hogy azok kielégítésére a megfelelő erőket mozgósíthatták, nem kis mértékben a szocializmus eredménye."* – A könyv legtanúságosabb és egyben a szerző legbátrabb tettének tartja a faji eszméről írt esszéje gondolatait, azt, hogy *„…a faji eszme… tűz*[e] *hogyan gerjedt meg és vált egyéneket elsodró, családokat felbontó, vérben, könnyben, deportálásban, halálban kielégülő gyűlöletté, csak pillanatokig lélegzetvétel céljából megálló mozzanatokon át haladva önmaga elpusztítása felé… Örvendetes, hogy akadt Magyarországon író, aki mindezt észre vette, még vigasztalóbb,*

hogy olyan is akadt, aki kimondani is hajlandó volt… A könyvnek ezek a részei a legtanulságosabbak, a legeszméltetőbbek."(Kiss 1945, 147–151)

Nem sokkal a könyvbírálat megjelenése után Prohászka Lajos „*kedves és elismerő*" levélben reflektált Kiss Árpádnak kritikájára.[34] Az erre írott viszontválasz nemcsak Kiss Árpád s vele a magyarországi tanárság tisztelő viszonyát érzékelteti Prohászka s írásai iránt, de megismertet a recenzió feladatának elvállalási körülményeivel, és Kiss Árpád írás közbeni kétségeivel. Kiss levélében megerősítette azokat a gondolatait, melyeket vállalhatónak tartott recenziójában.

„*ORSZÁGOS KÖZNEVELÉSI TANÁCS*[35]

Budapest, 1946. január 27.

Kedves Professzor úr!
Igen tisztelt Barátom!

Mikor felelek igen kedves és elismerő leveledre, akkor kétségtelenül bizonyos gyengeséget árulok el. Levelemnek ugyanis nem első célja a köszönet a szép minősítésért, hanem a megjelent és most már tőled is ismert könyvbírálatom gyalázata. Az ilyen utólagos hozzáadások pedig mindig mentegetőzés-jellegűek.
Mégis elmondom azt, hogy hogyan kerültem én abba a helyzetbe, hogy a művet bírálnom lehetett és kellett, talán sikerül meggyőzzelek arról, hogy a leírtaknak személyeskedés-jellege nincs. Mint említettem egy beszélgetésünk alkalmával, a kötetet Kornis Gyula révén kapta meg Kovács Máté,[36] *amikor még a Tanácsnál volt. Én ott lapoztam bele, inkább a mű összeállítását, mint tartalmát tekintettem át. Mikor aztán tőled felhatalmazást kaptam arra, hogy egy példányt kérjek az Egyetemi Nyomdától, azt meg is tettem, de olvasására azonnal nem volt időm. Közben volt az amerikai missziónak*[37] *egy teája, amelyen Kemény Gáborral beszélget-*

34 Prohászka Lajos Kiss Árpádnak írt levele nem ismert. Arról csak Kiss Árpád leveléből van információ.

35 Kiss Árpád az OKT, az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető igazgatója és a Tanács tagja volt Prohászka Lajos is.

36 Kovács Máté (1906–1972) – egyetemi tanár, az irodalomtudományok kandidátusa – Debrecenben 1938-tól az Debreceni Egyetem Tanárképző Intézetének Gyakorló Gimnáziumában Kiss Árpáddal együtt tanított. 1943-ban Budapesten, az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető igazgatójaként tevékenykedett. Dolgozott az Országos Köznevelési Tanácsban is. 1945–1947-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban a pedagógiai főosztály (miniszteri osztálytanácsos), majd az elnöki osztály vezetője, államtitkár lett. 1945–1947-ben alapvető szerepe volt az általános iskola létrehozásában, az 1945 utáni magyarországi iskolarendszer átalakításában. A Nemzeti Parasztpárt tagjaként országgyűlési képviselő volt.

37 amerikai misszió – a magyarországi Szövetséges Ellenőrző Bizottság (SZEB) amerikai katonai missziója.

tem, többek között a Te könyvedről is. Említettem, hogy ismerem, és most készülök komolyabban átolvasni az egészet. A „Magyarok"-ban akkor jelent meg egy ismertetés.[38] *Szó szót követett, végül is, a beszélgetés eredményeképpen, elvállaltam a bírálatnak az Embernevelés számára való megírását a nélkül, hogy a kötet tartalmát ismertem volna. Kovács Máté inkább a könyv politikai becsületességét látta, és a fasizmus elleni pompás részleteit emelte ki, de nem tért ki a kétségtelenül kényes oldalakra.*

Mikor aztán végig olvastam a kötetet – és rövid idő alatt, mert igen érdekes – nagy gondban voltam. Legszívesebben visszaléptem volna, de ez kitérés lett volna, amit nem éreztem becsületesnek. Írni pedig nem tudtam róla írni mást, mint amit éppen írtam. A könyv úgy váltotta ki belőlem az ellentmondásokat, ahogy bírálatomban következnek. Talán minden valamire is cselekvő ember így írt volna… Ha nem kivándorolnia kellene a cselekvő életből, vagy ebből az egész szép új világból, amelybe most próbálunk nemzetestül valahogy megkapaszkodni. Ez minden.[39]

Röviden úgy fejezhetem ki álláspontomat, hogy az a másképen látónak, vagy a másképen látni akarónak az önvédelme.

Meg kell mondanom, hogy eddigi egész ismert munkásságodat igen nagyra értékelem, hogy minden bizonytalanságomban a Te tiszta fogalmazásod szokott kisegíteni, és hogy sok gondolatot és indítást köszönök könyv alakban, vagy folyóiratban közzétett tanulmányaidnak. Talán azért mert így van, jutott eszembe sokszor, hogy könyveden kívül valamire még gondolnom kellett volna. Az a sokszor parancsolóan elutasító mozdulat, amivel bizonyos jelenségeket távol tartasz a Te világodtól, talán olyan seb gyógyulását segíti elő, amit az élet ütött rajtad, és amihez én kíméletlenül hozzányúltam. Nem tudom. Bizonyos, hogy nem akartam; és nem is történt meg.

Engedd meg, hogy így leírtam minden aggodalmamat, de tartoztam vele Neked és magamnak.[40]

Fogadd, kérlek, őszinte nagyrabecsülésem kifejezését.

Kiss Árpád"[41]

---

38 Szigeti József recenziója.

39 Kiss Árpád Prohászkához hasonlóan, ugyancsak a háború végén írta az 1945-ben megjelent Az emberi felszabadulás útja (Kiss 1945) című könyvét. Könyve alapgondolata a tömegek nevelésének, „nemesedésének" lehetőségéről és reményéről megegyezetek a recenziójában, a levelében írtakkal. – 1946. május 18-án vették fel a Magyar Paedagogiai Társaság rendes tagjai közé. Az 1946. december 21-i felolvasóülésen, Prohászka Lajos elnöklete mellett, tartotta meg székfoglalóját: Az embernevelés mai jelentése (Kiss 1946) – A nevelés/köznevelés hasonló kérdéseiről később is írt (Kiss 1969)

40 A levél tartalma jelzi: Egyes magyarországi értelmiségi csoportok 1945 után nagyon ellentmondásosan ítélték meg Prohászka Lajos magatartását. Lelkileg sérültnek, vagy túlérzékeny embernek vélték. Ez utóbbi beállítódás, vélemény – éppen A mai élet erkölcse könyve megítélésével kapcsolatosan – később is elő-elő bukkan.

Az utolsó recenzió 1946-ban, Szigeti elmarasztaló bírálata után, az egyetemi támadások, és a Magyar Paedagogiai Társaság újraindításának nehézségei, működésének elhúzódó eseményeit követően jelent meg. A recenzens, Mándy Stefánia (1918–2001) költő, műfordító, művészettörténész, az Egyetem Pedagógiai Tanszékének tanársegéde. A morál és az erkölcsi eszmék alakulásának történeti áttekintésével már tulajdonképpen azokkal a következményeiben nagyon kedvezőtlen, szélsőségesen igaztalan véleményekkel, támadásokkal polemizált, amelyek a politikai baloldalról érkeztek. Véleménye szerint Prohászka pesszimizmusának aktuális forrása a fasizmus. „*…az európai történelem legerkölcstelenebb és legemberteleneb pillanatában vállalkozott a feladatra, hogy átvilágítsa a kor sötét rétegeit és megvizsgálja egy süllyedő világ pusztulásának kórokozóit. Az erkölcs tiszta és szigorú törvényrendszeréért helytálló humanistát mélységesen megrendíti az a tragikus perspektíva, amelyben 1944 Európája visszájára fordítva minden emberi értéket és minden emberi normát, saját vesztét látszik előkészíteni.* A könyvben olvasható történeti vázlattal is kimutatható, hogy a szerző következetes humanizmusa szükségszerűen vezetett antifasizmusához. „*Prohászka pesszimizmusának aktuális forrása a fasizmus volt, amelynek halálos betegségét felismerte és amellyel nagy bátorsággal szembeszállt. Eredetét a háborús pszichózisok gyűlölet-erkölcsében látja. Mert a gyűlölet mérge kiváltotta a faji eszme mérgét, amely 'a világra tüzet bocsátott és ez meggerjedt'. Hiszen a faji eszme szükségképeni konklúziója az, hogy a népeknek nem egymás mellett, hanem egymásnak alávetve kell élniök… az emberi szellem szabadságáért harcolók mély felháborodásával utasítja vissza azt a gyűlölet erkölcsében fogant vérmítoszt, amelynek nihilisztikus karaktere nem volt képes leplezni egy nép rosszhiszemű hatalmi-politikai törekvéseit."* A fasizmusban jelenlévő gyűlölködő tömegkultusztól és irracionalizmustól való csömöre, a fasizmus iránti mély megvetése volt az oka annak, hogy figyelmen kívül hagyta a szocializmus centrumában lévő humanista szabadságtörekvéseket, hibásan írt a szocializmusról, és irtózott mindenféle tömegektől. (Mándy 1946, 53–54)

A recenziók a publikált szövegek átgondoltak, a politikai állapotokra, a várható közéleti hatásokra is figyelemmel levő véleményeket adtak a könyvről. A személyesebb hangú levelek, vagy naplóbejegyzés a könyv olvasójára tett intellektuális hatását közvetlenebbül, az olvasó gondolatait nyíltabban, és az érzelmeiket valósabban megjelenítő módon adhatták meg. A Prohászkának írt

41 EKK Ms F 103/VIII/5 – Universitas militans – Az egyetemi oktatásügyre vonatkozó tanszéki javaslatok.

levelekben a rá tekintettel lévő viszonyulás ellenére őszintébb vélemények olvashatók.[42]

Márai Sándor 1945 nyarán írta naplójába:

„*Prohászka könyvétől bocsánatot kell kérnem: ez becsületbeli kötelesség; a kezdeti fejezetek kompilatórikus, erkölcstörténeti vázlatai után a könyv lobogni kezd, igazi harag és szenvedély van benne. A „gyűlölet erkölcsé"-ről, a faji képlettel felfokozott, a XIX. század liberális-humanisztikus erkölcsének romjain felépített gyűlölet-pszichózisról lángoló oldalakat ír. S igaz, amit a korunkbeli nemi erkölcs betegségének lát: a kielégületlenség átalakul hatalomvággyá. Lelkes könyv, az a lelkesség van benne, melyről Aristoteles azt mondja: csak az tud lelkesíteni, aki maga is lelkesedik. A 'közömbös, mély agyak' még soha nem adtak igazi többletet az embereknek.*

Türelemmel kell olvasni, mint a példa is mutatja: nagylelkűen és türelemmel." (Márai 1992, 76)

„*The man-eating woman.*"

A mélységesen megrendülő, a felháborodott humanista Prohászka lobogó haraggal és szenvedéllyel írt lángoló, sodró fejezeteit olvasva a véleményezők a kötet tartalmának jellemzésénél kérdésként fogalmazhatták meg: mennyiben tudományos elemzést, vagy csak szubjektivizmussal telített mondatokat olvasnak? Az 1945/1946-ban publikált reflexiók – figyelemmel a magyarországi politikai állapotokra, és Prohászka Lajos egyetemi és akadémikusi tisztségére – inkább a könyv szubjektivizmusára hivatkoztak, azt emelték ki. Az egyéni életérzés előtérbe állításával a leírások, elemzések kritikai gondolatait és annak következtetéseit az emberek háború utáni cselekvésére, viszonyulására, a tudatosan irányítható magatartásra – különböző politikai indítatással – tompítani, vagy teljesen legyengíteni, relativizálni, lényegteleníteni, hamisnak értékelni kívánták.

Napjainkban – valószínű –, kevesek kételkednek mindannak igazában, amit Prohászka esszéiben az 1940-es évek közepén nemcsak megérzett, de átgondolva, elemezve megírt. A mai magyarországi olvasók sokasága ugyancsak megélte a könyv szerzőjének rossz érzéseket, szorongásokat okozó, és általa a jövő egyik lehetőségeként tartott antihumánus, elposványosodott erkölcsiség

42 Moór Gyula (1888–1950) jogfilozófus, egyetemi tanár, akadémikus – A Pázmány Péter Tudományegyetem rektora (1945–1946); Bisztray Gyula (1903–1978) irodalomtörténész, könyvtáros, egyetemi tanár, Prohászka barátja; Balassa Brunó (1896–1979) ciszterci szerzetes, egyetemi tanár, tankerület főigazgató, Prohászka tanártársa, barátja; Fülep Lajos (1885–1970) – művészettörténész, művészetfilozófus, református lelkész, egyetemi tanár; Kerényi Károly (1897–1973) – klasszika-filológus, vallástörténész, egyetemi tanár levelei közt találtunk vélemény A mai élet erkölcs könyvre.

sajátosságainak kiteljesedését, valósággá fordulását. Fenntartást kifejező ellenvéleményt a női nemmel, a nők erkölcsiségével, társadalmi helyükkel, és szerepükkel kapcsolatos általánosító megállapításai válthatnak ki. Ez elfordulást, sikeres elfordítást eredményezhet a könyv egészétől. – Lehetséges, hogy az esszék írásakor Prohászka keserű, túlzásoktól sem mentes ellenséges szembehelyezkedését a női nemmel az író élettörténeti sajátosságai, különösen a könyv keletkezése utolsó időszakát közvetlenül megelőző magánéletei eseményei is magyarázzák.[43]

Prohászka nőideáljának alapját gyermek- és koraifjúsága élményiből s kedvelt szépirodalmi olvasmányaiból építette fel. Ideáltípusa a 19. század falusi, kisvárosi polgárosodó család lánya, asszonya, aki a családjában él és nevelkedik, képes saját családját, az emberi tündérvilágot, megteremteni, fenntartani és gondozni, a családtagoknak biztonságot adni.[44] A 20. század elején, különösen az 1. világháborút követő évek után, alapvetető változások következtek be a

43 Prohászka barátja, az egyetemen oktatótársa volt Balassa Brunó (1896–1979) egyetemi magántanár. Rendszeres gyakorisággal találkoztak a könyv írásának idején. Az 1930-as évek elején együtt látogatták a beteg Finánczy Ernőt (1860–1935). 1935-ben közösen gondozták Finánczy poszthumusz Didaktikájának kiadását. Balassa tudott Prohászka magánéltének legfontosabb eseményeiről. Ezért írta levelében A mai élet erkölcse megjelenését követően: „…keserűen fordultál el a női nem felől… [Ebben] – úgy vélem – némi (bár érthető) túlzásod rejlik… Nem… feminista védőbeszéd, amit írtam…" (Balassa Brunó levele Prohászka Lajosnak – Budapest, 1945. IX. 16. – EKK Ms. F 103/XI/5.)

Általánosabb formában, de Prohászka magánéleti gondjait is beleértve utalt levelében Kiss Árpád és Bisztray Gyula: „…jutott eszembe sokszor, hogy könyveden kívül valamire még gondolnom kellett volna. Az a sokszor parancsolóan elutasító mozdulat, amivel bizonyos jelenségeket távol tartasz a Te világodtól, talán olyan seb gyógyulását segíti elő, amit az élet ütött rajtad, és amihez én kíméletlenül hozzányúltam." (Kiss Árpád levele Prohászka Lajosnak – Budapest, 1946. január 27.)

„…Szigorú erkölcsbíró vagy, de a mai élet mindenre felhatalmaz. Igaz ugyan, hogy sok minden alól fel is ment…"(Bisztray Gyula levele Prohászka Lajosnak – Budapest, 1945. június 21.)

44 Nőideálja kialakulásában a családi – középen az édesanya/nagymama – élmények jelentették az alapforrást: édesanyja egyedül nevelte fiát s teremtette meg önálló, kétszemélyes családi létüket Budapest I. kerületében, gondoskodott tanítatásáról, zenei tanulmányairól; gyermek- és ifjú éveiben a nyarakat anyai rokonainál, gyakran édesanyjával együtt, a Brassó-közeli Szászveresmarton töltötte; erős érzelmekkel kötődött az erdélyi falusi környezethez, a svábszász polgárosodó paraszti életformához. Gyerekként, serdülőként az asszonyi családkörnyezetben központi, dédelgetett helyzetben volt. Erre lehet következetni a róla készített gyerekkori fényképekből, kamaszkori naplószerű feljegyzéseiből, rajzaiból, vagy regény- és elbeszélés-próbálkozásaiból. – EKK Ms F 103/X Életére vonatkozó dokumentumok –1 (fényképek); 7 („Belletrisztikai experimentumok" a., c., d./1., 8.) – Veresmarthoz, az ottani élethez kötődését különös bizonysággal mutatja egy kisebb alakú füzetbe írt/rajzolt feljegyzése álmairól, arról, hogy hol, hogyan lakna leginkább: EKK Ms F 103/X/7/11 – „Bolond kis eszme – Álmodtam 1913-tól kezdve". – 1935 nyarán volt utoljára Brassóban és Veresmarton. Akkor is az édesanyjával látogatta meg szülővárosát és gyermekkora tündérvilágának vidékét. – Anyai nagyanyja halálát követő napokban, 1919 márciusában írta naplójába:

„Mintha utolsó szelíd sóhajával az én egész gyermekségemet magával vitte volna."

EKK Ms F 103/X/7/d/1– Noteszek, jegyzetek, naplók VII. füzet 1917. IX. 5.–1919 VI. 20.

nagyvárosi polgáriértelmiségi családok nő tagjainak magatartásában. Ezek a változások, összekapcsolódva Prohászka élete eseményeinek történésivel egyre inkább a gyermek- és koraifjúkori nőideál megvalósulhatatlanságát mutatták és súlyosodó konfliktusokkal járhattak az egyébként is visszahúzódó, szelídebb, a lányoknál talán nehezebben kezdeményező fiatal férfinál.[45] 1930-as évek végén 1940-es évek elején a magánélete eseményei a „modern, városi nő"-vel szemben negatívan elfogult, szigorúan elutasító érzéseit erősítették fel. Így 1943-ban a családi életében történtek – a megdermedt tündérvilág – alapvető okának a nőiség, a női magatartás megváltozását tartotta. Aktuális személyiségállapotának A mai élet erkölcse esszéiben történő kivetülésével is magyarázhatók, értelmezhetők a nőket, a női nemet elítélő, elutasító gondolatai.[46]

*

1947-ben írta Halasy-Nagy József Prohászkának:

„*Kedves Barátom!...*

Ami pedig a támadásokat illeti, azok pillanatnyilag lehetnek kellemetlenek és bosszantók, de nem érik meg, hogy nyugalmadat megzavarják. Ma annyi a patentírozott demokrata, hogy a fogalmi zűrzavarnak ebben a korában, semmi sem lepheti meg az embert. Ignotos fallit, notis

45 Egyetemistaként romantikus (álmodozón hevülő) érzelmi kötődése, szorosabb kapcsolata egy férjes asszonnyal csalódással, majd indulatos szakítással végződött. S bár barátai néhány év múlva leveleikben a vidám és a lányokat is megnéző pajtásnak írtak, mégis inkább tartózkodó magatartásúnak vélhető. Berlinben komolyan tanult, járta az országot. A későbbi források legfeljebb csak a munkahelyi (könyvtári), kollegiális nőkapcsolataira adnak nagyon halvány és bizonytalan utalásokat. Szabadidejének jelentős részét a zene (művészien zongorázott) töltötte ki. Inkább őt „ragadták el", mint ő „hódított". – EKK Ms F 103/X/7/d/1 – Életére vonatkozó dokumentumok – „Belletrisztikai experimentumok" – Noteszek, jegyzetek, naplók – VI. füzet 1915. IV. 15.–1917. IX. 7., VII. füzet 1917. IX. 5.–1919 VI. 20., VIII. füzet 1919. VI. 21.–19 … V. 7.; EKK Ms F 103/XI/XIV/XV/b – Levelek (magyar nyelvű levelek).

46 1937-ben a Werbőczy utca 18-ból a Casino utca 2-be költöztek és 1939 májusában megismerkedett a közelben lakó Gyurmán Mártával; júniusban összeházasodtak; házasságuk sikertelen volt és hamarosan megkezdődött az évekig tartó válóperük, Prohászka nagyon nehezen élte meg, hogy felesége – válásuk bírósági kimondásáig – ragaszkodott férje nevének használatához; édesanyja 1940 márciusában súlyos beteg lett, és 1940. augusztus 2-án meghalt.

EKK Ms F 103/X/7 d/6 – Édesanyja halála után – 1940. szeptember 8. és 1941. május 22. között – egy csonkított jegyzetfüzetbe írt naplószerű jegyzeteket. – A nehezen olvasható visszaemlékező, önelemző gondolatokat, a gyász lelki feldolgozását segítő. rendszertelen időközönként (esetlegesen dátumozott), ceruzás kéziratszöveg egyértelműen mutatja édesanyja halálát követő fájdalmát. – Az édesanyja sírjára készítetett síremlék (magát is anyja mellé kívánta temettetni) határozottan kifejezi az eltávozó anya személyéhez kötődő tündérkert utáni vágyakozását, illetve az anyja iránti kapcsolatán kívül, a család- és nőideálja földi megvalósítása/megvalósulása lehetetlenségét. – Budapest, Farkasréti-temető 43/2 parcella 1–163 számú sír.

est derisui[47] *az ilyen egy napig élő bölcsesség. Szúnyogcsípés. A szemtelen féreg ellen nehéz ma védekezni: el kell hát tűrni fölényes nyugalommal és stoikus lelkülettel…*"[48]

Fölényes nyugalom és sztoikus lelkület soha nem jellemezte Prohászka Lajost. Inkább magába fordulón elhúzódott, legfeljebb parancsolón elhárító mozdulatot tett, és az antihumánus jelenségeket távol próbálta tartani saját világától. Dolgozni szeretett volna, de kitaszítottsága, egészsége megromlása és élete utolsó éveiben is tudósi magánossága letörte alkotó erejét. Munkássága, művei emléké, majd a feledésé lettek. Egyénisége ma már a megalkuvás nélküli tudósi magatartás példája lehet, éppen úgy, ahogyan az általa kívánt és remélt humanista eszmeiségű erkölcs és nevelés megvalósulása, kiteljesedése ugyancsak valósággá lehet. Talán?

Hivatkozott irodalom

KISS ÁRPÁD (1945): Prohászka Lajos: A mai élet erkölcse. *Embernevelés* 34. 147–151.

KISS ÁRPÁD (1945b): *Az emberi felszabadulás útja.* Debreceni Könyvek, Debrecen

KISS ÁRPÁD (1946): Az embernevelés mai jelentése. *Magyar Paedagogia*, 1944–1946/1–2. 38–43.
Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola.* Akadémiai Kiadó, Budapest

LACZKÓ MIKLÓS (1998): Egy nemes konzervatív – A kultúrfilozófus Prohászka Lajos. *Történelmi Szemle* 3–4. 277–298.

LUKÁCS GYÖRGY (1946): *Nietzsche és a fasizmus.* Hungária, Budapest

MÁNDY STEFÁNIA (1946): Prohászka Lajos: *A mai élet erkölcse*. *Magyar Paedagogia*, 1944–1946/1–2. 53–54.

MÁRAI SÁNDOR (1992): *Ami a Naplóból kimaradt (1945–1946)*. Vörösváry Kiadó, Budapest

47 Ignotos fallit, notis est derisui. = Megcsalja azokat, akik nem ismerik; de az ismerők csak nevetik. – Gaius Iulius Phaedrus: Fabulae Aesopiae – Liber primus – XI. Asinus et Leo Venantes.

48 EKK Ms F 103/XI/72 – Halasy-Nagy József levele Prohászka Lajosnak – Szeged, 1946. november 7.

PROHÁSZKA LAJOS (1935): Népiség és műveltség. *Magyar Paedagogia* 1935/7–8. 131–140.

PROHÁSZKA LAJOS (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskola Tanáregyesület, Budapest.

PROHÁSZKA LAJOS (1940): Nevelés és hagyomány. *Magyar Paedagogia* 1940/2., 97–119.

PROHÁSZKA LAJOS (1941): *Az* apró munka a nevelésben. *Magyar Paedagogia* 1941/3–4., 144–159.

PROHÁSZKA LAJOS (1943): Korszellem és nevelői felelősség. *Magyar Paedagogia* 1943/4–5., 193–207.

PROHÁSZKA LAJOS (1946): *Történet és kultúra*. Az Egyetemi Nyomda kis tanulmányai 1. Egyetemi Nyomda, Budapest

PROHÁSZKA LAJOS (1946b): Demokrácia és humanizmus. *Magyar Paedagogia* 1944–1946/1–2., 1–10.

PROHÁSZKA LAJOS (1947): Shaftesbury – A self–control esztétikája. *Panthenon* 1947/1., 35–72.

SZIGETI JÓZSEF (1945): *A mai élet erkölcse* – Magyarok, 1945. szeptember, 3. sz., 140–142. p.

SZIGETI JÓZSEF (1999): Párttevékenységem és Lukács Györggyel való együttműködésem kezdete. *Ezredvég* 1999. augusztus – Múltunk rovat

SZIGETI JÓZSEF (2000): *Intellektuális önéletrajzom. A szellemi ébredezéstől a társadalmi hivatásra ébredésemig 1921–1948*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

ZIBOLEN ENDRE (1992): Megjegyzések – Prohászka Lajos az MPT 1946–os újraindulásának körülményeiről. *In A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai. Neveléstörténeti füzetek 10.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

RÉBAY MAGDOLNA: **„[N]AGY MULT, BECSÜLETES JELEN ÉS SOKAT VÁRÓ JÖVŐ."[1]**

A DUNÁNTÚLI REFORMÁTUS EGYHÁZKERÜLET KÖZOKTATÁSI POLITIKÁJA HÓMAN BÁLINT ÉS GRÓF TELEKI PÁL MINISZTERSÉGE ALATT (1932–1939)*

Az 1881–1882. évi debreceni református alkotmányozó zsinat létrehozta az egyetemes (egységes) magyar református egyházat.[2] A református oktatásügy irányításának legfelsőbb hatósága ezt követően az egyházat kormányzó Egyetemes Konvent lett. A szakmai előkészítés feladata a Konvent Egyetemes Tanügyi Bizottságára hárult. A saját területükön azonban az egyes egyházkerületek továbbra is jelentős kompetenciákkal rendelkeztek: javaslatokat tettek és továbbítottak a Konvent felé, az a fontos döntésekben kikérte a véleményüket, a határozatainak a végrehajtásáról a kerületi közgyűléseknek kellett rendelkezniük. Emellett a kerületek maguk is fenntartók voltak: elsődlegesen a középfokú és a még magasabb fokú (középiskola, akadémia) oktatási intézmények működtetői. Az alapfokú iskoláknál a másodfokú főhatóság szerepét töltötték be. A kétségtelen egységesülés ellenére az egyházkerületek jelentkeztek akkora mozgástérrel, hogy beszélhetünk egyházkerületi oktatási politikáról. Tanulmányunkban a négy magyarországi református egyházkerület egyikével, a dunántúlival foglalkozunk egyházkerületi közgyűlési jegyzőkönyveket felhasználva forrásul.

Oktatási hálózat

Népoktatás

A Dunántúli Református Egyházkerület a lélekszámát tekintve a legkisebb magyarországi egyházkerület volt. Az egyházközségek száma alapján a 3. volt a sorban. Jellemzően kisnépességű falusi gyülekezetekből állt. A városi egyházközségei (például Pápa, Veszprém, Székesfehérvár) katolikus többségben tevékenykedtek. (Makkai, Böszörményi 1983, 33.; „Nem erővel…" 2008, 3–4.)

1 Medgyasszay Vince püspök a Pápai Református Kollégiumról. A Dunántúli Református Egyházkerület 1939. évi október hó 11–12. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve (a továbbiakban a jegyzőkönyvek DTREK jkv. 1939. október 11–12. minta alapján rövidítve), Püspöki jelentés [Melléklet] 19.

* A kutatást az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja tette lehetővé.

2 A továbbiakban egyház kifejezéssel a református egyházat illetjük.

Az egyházkerület 7, majd 9 egyházmegyéből állt. Ezek: a Belsősomogyi, a Drégelypalánki, a Mezőföldi, az Őrségi, a Pápai, a Tatai és a Veszprémi Egyházmegye, valamint az első bécsi döntést követően a Barsi és a Komáromi Egyházmegye.[3]

A tárgyalt korszakban az egyházkerület főgondnoka az egykori igazságügy-miniszter, dr. Balogh Jenő volt, a püspöki tisztséget 1934-ig dr. Antal Géza, majd 1935-től Medgyasszay Vince töltötte be. Antal nem csak egyházi vezetőként, hanem – ahogy később látni fogjuk – magánemberként is sokat tett a dunántúli református iskolák megsegítéséért, vagyonát pedig a pápai főiskolára hagyta.[4] Medgyasszay püspöki programbeszédében több helyen is rámutatott az iskolák jelentőségére, azokat „mindenestől az egyház testéhez tartozó” intézményeknek nevezte.[5] Ahogy fogalmazott, az eszménye „a saját élethivatásuk szerint mindeneket teljes fegyverzettel ellátó, izig-vérig magyar, de mennyei polgárságra is vágyó, munkás, erős rajokat kibocsátó kálvinista iskola, a magyar reformátorok nemzetmentő, országépítő iskolája. Test- és lélekmentés iskolája a nyári menedékháztól, az ovodától kezdve ez elemi-, közép- és felső iskolán – ezekkel kapcsolatban az istenházán keresztül – egészen a ravatalig.”[6] Az új püspök konkrét javaslatot is tett: a szerinte elavult gazdasági ismétlő iskolák helyett téli gazdasági tanfolyamok megszervezését tartotta szükségesnek.[7] A kerületi közgyűlés 1936-ban így fogalmazott: „egyházát igazán szerető, ahhoz jóban, rosszban ragaszkodó, semmi igérgetésért és haszonért, vagy megpróbáltatások között azt meg nem tagadó ifjúság mindenekfelett a felekezeti iskolában nevelhető.”[8]

Az egyházkerület tehát – a többihez hasonlóan – az 1930-as években az iskolák fenntartását alapvető funkciójának tekintette. Az egész korszakra érvényes Balogh Jenő 1940-ben tett kijelentése: az egyház „feltétlenül és szilárdan ragaszkodik felekezeti iskoláink fenntartásához”.[9] E reformáció korában megfogalmazott elvet követve az egyházközségek általában rendelkeztek elemi iskolákkal. 1932/33-ban ezek száma 250 volt, 1938/39-ben

3 Az 1939-es zsinat a visszakerült Dunáninneni Egyházkerület beolvasztásával helyreállította – legalábbis nagyobbrészt – a Dunántúli Református Egyházkerület Trianon előtti egységét. (DTREK jkv. 1939. február 16. 2. sz. 5.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 11.)

4 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 6–7.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Függelék III. 124.

5 DTREK jkv. 1935. április 10. 11. sz. 33–34.

6 Uo. 35.

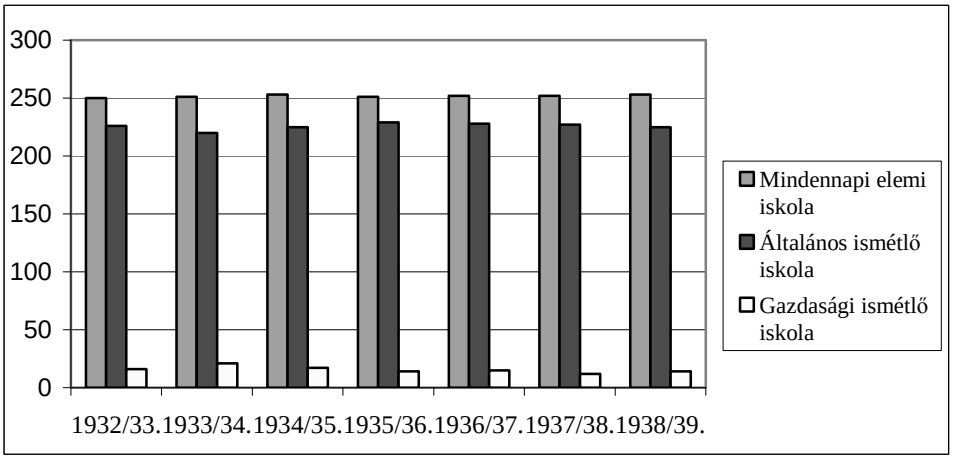
7 Uo.

8 DTREK jkv. 1936. október 14. 16. sz. 22.

9 DTREK jkv. 1940. január 11. 3. sz. 9.

pedig 253.[10] Az iskolák száma hullámzott, néhány megszűnt, néhány újjáalakult, de lényegesen nem változott (vö. 1. ábra). A folyamat a kerületi közgyűlési jegyzőkönyvekből sem követhető biztonsággal. Az újjászervezéshez, a nyilvánossági jog visszaszerzéséhez nem kellett kerületi határozat, a megszűnés (hivatalosan a működés szüneteltetése) kimondását viszont jóvá kellett hagyatni.

1. ábra. Dunántúli református népiskolák száma (1932/33–1938/39.)[11]



A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (a továbbiakban: VKM) a kiadások racionalizálása céljából a törpe iskoláktól megvonta a fizetés-kiegészítő államsegélyt. Az Egyetemes Konvent a megmentésük érdekében a lelkésztanítói intézmény visszaállítása mellett döntött. Ebben fontos szerepe volt Antal Géza püspöknek. Az egyházkerületek megállapították, hogy melyek azok az egyházközségek, amelyek kötelesek áttérni a lelkésztanítóságra a tanítói állás megüresedés esetén. A Dunántúli Egyházkerületben 19 ilyen gyülekezet volt.[12] Párhuzamosan a pápai főiskola – a VKM ragaszkodott a szabályszerű képesítéshez – elindította a lelkésztanítói képzést: a pápai teológus hallgatók párhuzamosan elvégezték a tanítóképzést is. A kettős képzés csak néhány évig folyt, 1935-ben

10 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 160. sz. 72.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 113.

11 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 160. sz. 72–73.; DTREK jkv. 1934. szeptember 25-étől 129. sz. 45–46.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 182. sz. 86–87.; DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 99–100.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 229. sz. 110.; DTREK jkv. 1938. október 19. 171. sz. 104.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 113.

12 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 80. sz. 42.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Függelék III. 124., 166. sz. 76–78.

szűnt meg. (Ruzsás, Trócsányi, Bodolay, Kiss, Pölöskei 1981, 393–394.)[13] 1936-ban az egyházkerületi közgyűlés – a tapasztalatok alapján mérleget vonva – már elítélte a lelkésztanítói rendszert.[14] Egyes lelkésztanítók munkájával, a tanítás eredményével kapcsolatban ugyanis voltak kifogások.[15] Ennek ellenére ugyanekkor a közgyűlés kinevezett lelkésztanítói helyeket, összesen 9 egyházközséget, amelyekben üresedés esetén a lelkészi állást lelkésztanítóval kellett betölteni.[16] Lelkésztanítók egész korszakban működtek a kerületben. Eleinte még érthetően, hiszen az első hallgatók még nem jutottak el a végzésig, nem rendelkeztek tanítói diplomával. Ez a helyzet azonban az évek multával sem javult, aminek viszont az is az oka lehetett, hogy az állásokat még nem kellett újra betölteni.[17]

Az államsegélyt elvesztett iskolák fenntartói egy másik utat is választhattak: nem rendes, hanem ideiglenes tanítót alkalmaztak, aki után nem kellett kifizetniük az 1920-as években jelentősen megnövekedett tanítói nyugdíjjárulékot. Így járt el 1933-ban a szörényi leányegyházközség. Ezzel viszont a nyilvánossági jog veszélybe került.[18] Ha az iskola a nyilvánossági jogot elvesztette, akkor csak előkészítő tanfolyamként működhetett tovább (Magyarújfalu).[19] Több más gyülekezet (Lajoskomárom, Kistamás) is ideiglenes tanító alkalmazása mellett döntött.[20] (A nem rendes tanítók száma évekig folyamatosan növekedett a korszakban. A legmagasabb az arányuk 1936/37-ben volt: 18,7% – vö. 2. ábra) A vallás- és közoktatásügyi miniszter nem vette jó néven ezt a megoldást. Első körben 1935-ig engedélyezte az ideiglenes tanítók működését.[21] Másrészt nyomást gyakorolt annak érdekében, hogy a fenntartók ideiglenes tanító helyett segédtanítót vegyenek fel, akit azonban három év letelte után véglegesíteni kellett.[22]

Több fenntartó a feladás mellett határozott. Erre csak súlyos, az egyházközség létét veszélyeztető anyagi helyzetben kerülhetett sor. (Ha az a

13 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék IV. 21–22.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 36. sz. 27.

14 DTREK jkv. 1936. október 14. 34. sz. 34.

15 DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 102.; 1937. október 20–21. 229. sz. 113.

16 DTREK jkv. 1936. október 14. 157. sz. 96.

17 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 160. sz. 73.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 129. sz. 45.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 182. sz. 87.; DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 99.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 229. sz. 111.

18 Hogy végül megtarthatta-e az iskola, vagy sem, arra vonatkozóan nincs forrásunk. Elvesztése esetén a zádori anyaegyházközség iskolájában magántanulóként kellett (volna) levizsgázniuk a diákoknak. (DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 98. sz. 48., vö. 160. sz. 73.)

19 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 195. sz. 95.

20 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 132. sz. 59–60.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 44. sz. 27., 47. sz. 28.

21 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék III. 23. sz. 13.

22 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék III. 23. sz. 13.

körülmény nem állt fenn, mint a molványi egyházközség esetén 1939-ben, akkor a felsőbb egyházi hatóságok megtagadták a jóváhagyást.[23]) További feltétele a zsinati törvény (V. tc. 7. §) értelmében az iskolaépület és a tanítói lakás tulajdonjogának megtartása és a községi/állami intézményben református tanító alkalmazása volt. Az újraindulás lehetőségét mindenképpen meg kellett őrizni.[24] Az egyház az akaratának nem mindig tudott érvényt szerezni. A püspök és a Belsősomogyi Egyházmegye közgyűlése 1936-ban például arra panaszkodott, hogy a vármegyei kisgyűlés a tanítói javadalmi ingatlanok átadásához kötötte az átvételt, ami ellentmond a zsinati törvényeknek.[25] Egy másik példa: a küngösi iskola községesítését 1931-ben indították el. A szerződésben kikötötték, csak református vallású személyt vehetnek fel a jövőben tanítónak. Mivel a VKM ezt nem vette tudomásuk, az egyházközség 1932-ben a szerződés felbontása mellett határozott.[26] A vizsgált korszakban néhány református iskola átadásra került: az eddei, a magyaregresi,[27] majd a csőszi.

Utóbbi története nagyobb figyelmet érdemel. Az iskola egyik tantermét alkalmatlannak találták a tanításra. Az újjáépítéshez a fenntartó egyházközség az állam segítségét kérte. Az megvizsgálta a helyzetét és arra jutott, hogy 85–90 tanköteles gyermek számára működő két tanítóval rendelkező református és a körülbelül ugyanannyi tanulót befogadó egy tanítós katolikus iskola helyett célszerűbb volna 3 tanítós állami iskolát állítani. Mindkét iskolaépülettel szemben jelentős kifogások merültek fel. Az első körben az egyházközség az államosítás mellett döntött, azonban ahhoz sem az egyházmegye, sem az egyházkerület nem járult hozzá. Nem látták azt ugyanis indokoltnak a gyülekezet anyagi helyzetének ismeretében. Az iskolaépületet azonban a főszolgabíró közveszélyesnek találta, s ezért bezáratta. Ugyanígy járt el a katolikus iskolával is. A református iskolafenntartótól a hatóságok megtagadták az államsegélyt. A politikai községet pedig a katolikus iskola helyett községi iskola felállítására kötelezték. Azt – lévén a település vagyonosabb rétegét a reformátusok alkották – nagyrészt a reformátusok tarthatták volna fenn. Mindezért már az

23 DTREK jkv. 1939. október 11–12. 152. sz. 81–82.
24 DTREK jkv. 1936. október 14. 16. sz. 22. Vö. zselickisfaludi iskola esete. (DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék III. 22. sz. 11–12.)
25 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 12., 135. sz. 84–85.
26 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 112. sz. 52.
27 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 43. sz. 27.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 211. sz. 102., 212. sz. 102.; DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 99.

egyházmegyei és az egyházkerületi közgyűlés sem dönthetett másként: jóváhagyta az iskola átadását kimondó egyházközségi határozatot.[28]

Más iskolákban (Erdőcsoknya, Noszlop) szintén finanszírozási okokból tanítói állások beszüntetésére került sor.[29] Másutt (Somogyszob, Istvándi) ennek az oka az alacsony tanulói létszám volt.[30] A javulás jelének tekinthetjük, hogy 1936-ban már állás újjászervezésére is mód nyílt (Székesfehérvárt).[31] Szenta pedig úgy döntött, hogy 1934-ben feladott iskoláját újra megszervezi.[32]

Az iskolák fejlesztésére kevés egyházközségnek nyílt módja. A tanügyi bizottsági jelentések évről évre a tantermek rossz állapotáról, a felszerelés hiányosságáról számolnak be.[33] Vannak példák – saját forrásból, állami segélyből vagy kölcsönből történő – renoválásra, építkezésre évente eleinte csak néhány, majd egyre növekvő számban.[34] A csőszi mellett még egy esetben (Magyaralmás) fordult elő, hogy az iskolát és a tanítói lakot alkalmatlannak titulálta mind az egyházi, mind az állami felügyelet.[35] Árulkodó, hogy egyes fenntartóknak (Ács, Székesfehérvár) a tanítói fizetésekre is hitelt kellett felvenniük.[36] A beíratási díjak elszámolása körüli problémáknak is anyagi háttere lehetett. Azok egy részét ugyanis a Református Tanítói Internátus Alapba kellett befizetni, más részét pedig a szegény tanulók tankönyvhöz juttatása érdekében alapított

28 DTREK jkv. 1938. október 19. 125. sz. 84–85.; DTREK jkv. 1939. február 16. 26. sz. 23–24.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 18.

29 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 194. sz. 94., 200. sz. 96.

30 DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 101.

31 Uo. 147. sz. 93.

32 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 267. sz. 123–124.

33 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 160. sz. 73.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 129. sz. 46.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 182. sz. 88.; DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 99–100.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 229. sz. 110.

34 Vö. DTREK jkv. 1936. október 14. 16. sz. 23. A jegyzőkönyvekből általában a szándék derül ki (telket vásároltak iskolának, kölcsönt vettek fel, közalapi segélyt kértek), hogy végül az építkezés megtörtént-e, arról sokszor nincs szó. (Pl. DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 224. sz. 78.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 203. sz. 96., 210. sz. 101.; DTREK jkv. 1936. október 14. 144. sz. 92., 198. sz. 116., 211. sz. 119., 231. sz. 124–125.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 264. sz. 123.; DTREK jkv. 1938. október 19. 126. sz. 85., 147. sz. 93., 227. sz. 121–122.; DTREK jkv. 1939. február 16. 25. sz. 22.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 256. sz. 131., 262. sz. 132., 267. sz. 133., 282. sz. 135.) Magyaralmáson viszont bizonyíthatóan felépült az új iskola és a tanítói lakás, ahogy új iskolaépületet adtak át Székesfehérvárt, Szalafőn, Tósokon, Kőszárhegyen és Tótszentgyörgyön is. Nemszalókon a tanító új lakásba költözhetett. (DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 101.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 29. sz. 23., 229. sz. 112–113.) A püspök 1938-ban már korábbi kettő mellett az őriszentpéteri, a kerkanémetfalui, kisrákosi, rádóckölkedi, mezőlaki és csóri építkezésekről számolt be. (DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 15.) Új iskola és tanítói lakás épült Balatonkenesén és Enyingen is. (DTREK jkv. 1938. október 19. 171. sz. 106.)

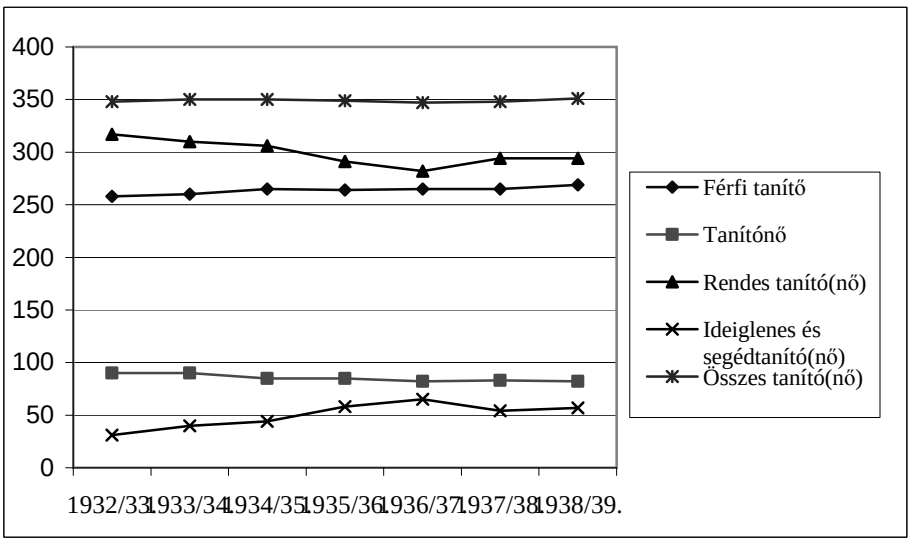
35 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 21. sz. 21.

36 Uo. 29. sz. 23., 45. sz. 27.

kölcsönkönyvtárak kiépítésére és fejlesztésére kellett (volna) felhasználni. Egyes egyházközségek azonban működésre fordították ezt az összeget.[37]

1937–1938 tájára tehetjük a fordulópontot. Mintha a válságból elkezdtek volna kilábalni az egyházi fenntartók: megnövekedett az átadott új iskolák és új tanítói lakások száma, több egyházközség új állást szervezett, két fenntartó (Kisdobsza, Nemeskisfalud) pedig újra elnyerte a fizetés-kiegészítő államsegélyt, s lecsökkent a nem rendes tanítók száma (vö. 2. ábra).[38] Az iskolaépületekre vonatkozó panaszok száma is csökkent.[39] A következő évben a javulás folytatódott, annak ellenére, hogy az egyházi főhatóságok továbbra is a nehézségekre hivatkoztak.[40] Iskola megszűnésére azonban még mindig volt példa, a somlóvecsei törpe iskola 1939-ben bezárta kapuit.[41]

2. ábra. A tanító(nő)k száma a dunántúli református elemi iskolákban (fő)[42]



37 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 168. sz. 78.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 185. sz. 92.; DTREK jkv. 1936. október 14. 229. sz. 112.; 1937. október 20–21. 230. sz. 114.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 112.

38 DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 15., 21–22.; 171. sz. 104–107., 218. sz. 118.

39 Uo. 171. sz. 104.

40 DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 114–117.

41 Uo. 222. sz. 115., 261. sz. 132.

42 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 160. sz. 72–73.; DTREK jkv. 1934. szeptember 25-étől 129. sz. 45–46.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 182. sz. 86–87.; DTREK jkv. 1936. október 14. 167. sz. 99–100.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 229. sz. 110.; DTREK jkv. 1938. október 19. 171. sz. 104.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 113.

1939-ben a háború szele már megérintette az iskolafenntartó egyházközségeket. A csehszlovák határ menti falvak a harcok kitörésétől tartottak, a tanítókat katonai szolgálatra hívták be.[43] A terület visszacsatolások az oktatási intézmények számának növekedését hozták. A Barsi és a Komáromi Egyházmegyével együtt az egyházkerület 28, illetve 39 népiskolát is visszakapott. Itt jegyezzük meg, hogy a kerület a losonci teológiát felszámolta, a teológusok Pápára iratkoztak át. Fennmaradt viszont a komáromi koedukált tanítóképző.[44]

Középfokú iskolák

Középfokú iskolát kettőt találunk az egyházkerületben, a pápai Nőnevelő Intézet polgári leányiskoláját és tanítónőképző intézetét. A Nőnevelő Intézet volt tehát az egyetlen magasabb szintű intézmény lányok számára az egész egyházkerület területén. (Evangélikus leány-középiskolát Kőszegen találunk, katolikus és állami fenntartásban viszont több is működött a térségben.) Elődje egy leánynevelő internátus volt, amelyet 1894-ben nyitott meg a Pápai Egyházmegye. A felvett tanulók a városi polgári leányiskolában tanultak. Az internátussal kapcsolatban a fenntartó 1901-ben négy osztályos, ún. másodrendű felsőbb leányiskolát alapított, amelyet egy évvel később polgári leányiskolává változtatott. Ugyanekkor indult a tanítónőképző első osztálya. (Nádasdy 1988, 24., 47–48.)

Az egyházkerület a Nőnevelőt (közkeletű nevén a nátust) hiánypótló intézménynek tekintette, ahol egyedül történik kizárólag református szellemben a nevelés. A többi iskolában ez részint valósult meg, hiszen hitoktatást a hatályos jogszabályok szerint felekezeti bontásban kötelesek voltak a fenntartók biztosítani. Az előírásnak általában eleget is tettek az intézmények, néhány kivétel azonban mindig akadt. Esetünkben a veszprémi irgalmas rendi leányiskolával kapcsolatban merült fel többször is panasz: pontatlan a református tanulók névjegyzéke vagy ki sem adják azt, nem írják be a református lelkésztől kapott jegyeket, a hittanórák igazolatlan mulasztását nem veszik figyelembe.[45] Eltanítási eset is fel-felbukkant, azaz, hogy nem a felekezetének megfelelő vallásoktatásban részesítenek valakit.[46] Hogy a református szellemiség a tizenéves lányok életében meghatározóan jelen lehessen, Kaposvárott internátusi nevelést biztosítottak számukra (Gróf Bethlen Margit Leánynevelő-intézet). Itt 20–25 leány kaphatott

43 Uo. 222. sz. 115–116.

44 DTREK jkv. 1939. február 16. 7. sz. 12., 21. sz. 20.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 17.

45 DTREK jkv. 1939. február 16. 27. sz. 24–25.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 90. sz. 42., 182. sz. 93.

46 DTREK jkv. 1939. október 11–12. 90. sz. 42.

szállást-ellátást, ők a helyi polgári leányiskola vagy a leánygimnázium tanulói voltak. Az intézmény egyházmegyei fenntartásban állt, stabil anyagi háttérrel rendelkezett. Vagyonából jutott renoválásra, átépítésre, a berendezés korszerűsítésére.[47]

A Nőnevelő Intézet a vizsgált időszakban tartósan anyagi problémákkal küzdött. A Nőnevelő Alap tőkevagyonát hadikölcsönbe fektették, a bevételek pedig nem fedezték a kiadásokat. A működéshez is hiányoztak a források, az épület, a bútorzat és a felszerelés szükségesnek tartott felújítására, illetve pótlására végképp nem jutott. Olyan súlyos volt a helyzete, hogy a megszűnésének a kérdését állandóan napirenden tartották. Próbálták a bevételeket növelni, az iskolát reklámozva elérni, hogy minél többen jelentkezzenek főleg bentlakónak, s mindent megtettek a kiadások csökkentése érdekében: elhalasztották a megürült állás betöltését, az órákat a tanárok látták el, az épület és a berendezés esedékes felújítása, a felszerelések javítása, a hiányzók pótlása évekig elmaradt. A költségvetési egyensúly eléréséhez mindezek nem voltak elegendők. Nagyobb átalakításokra (öltöző építése a tornaterem mellé, a fürdő átköltöztetése) 1936 nyarán került sor főiskolai kölcsönből. (Nádasdy 1988, 67–68.) Az egyházkerület támogatása kellett a fennmaradáshoz.[48] Antal Géza püspök pedig 1934-ben évi 500 P segélyt ajánlott fel részére.[49] Végül a főiskolai alapok felhasználása céljából a Nőnevelő Intézetet 1937-ben beolvasztották a főiskolába, annak harmadik tagozata lett.[50] A sorsa azonban továbbra is bizonytalan maradt. A remélt államsegélyt sem kapta meg. A kerületi közgyűlés 1938-ban ezért állandó államsegélyt kért, illetve gyűjtés elindítása mellett határozott. Annak megkezdését bel- és külpolitikai okokra hivatkozva azonban újra és újra elhalasztották. Továbbra is próbálták a kiadásokat lefaragni és a bevételeket növelni: növelték például az internátusi ellátási díjat.[51]

Az állami felügyelet sürgetésére késéssel ugyan, de megtörtént a tanítónőképző gyakorló iskolájának két tagozatúvá fejlesztése. Először ideiglenes

47 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 89. sz. 36.; DTREK jkv. 1936. október 14. 62. sz. 41.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 76. sz. 38.; DTREK jkv. 1938. október 19. 59. sz. 36.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 89. sz. 40–41.

48 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 12. sz. 20–22., 48. sz. 32., 51. sz. 33.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. Püspöki jelentés [Melléklet] 15., 84. sz. 35., 96. sz. 38., 100. sz. 39.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 23., 27., 23. sz. 22., 70. sz. 35–36., 75. sz. 39.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 19., 70. sz. 47., 49., 73. sz. 52–53.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 83. sz. 42., 86. sz. 46.;

49 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 86. sz. 36.

50 DTREK jkv. 1937. október 20–21. Püspöki jelentés [Melléklet] 17–18., 30. sz. 27.

51 DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 23–24., 62. sz. 39., 63. sz. 46–49.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 19., 99. sz. 47., 51–52.

jelleggel a helyi református egyházközségi elemi iskolát vonták be a gyakorlótanításba, ugyanis az új álláshoz nem adott segélyt a minisztérium. Az állást végül az államsegély elmaradása ellenére megszervezték.[52] Az állami tanfelügyelet nyomására önálló pedagógia szakos tanárt is alkalmaztak szintén némi kivárást követően s az államsegély hiányában először ideiglenes jelleggel. Hozzátesszük: helyettes tornatanári állásra azonnal megkapta a fizetés-kiegészítést a fenntartó.[53] A VKM preferenciáit jelzi, hogy a testnevelési felügyelő közbenjárására a tanítónőképző a tornaterem öltözőjének felszerelésére is kapott államsegélyt.[54]

Alternatívaként a lányok számára lehetőség volt a fiú-középiskolában tanulni, az 1934. évi középiskolai törvényt követően csak magán, korábban a református intézményekben nyilvános tanulóként is. Leány-középiskolája nem volt a Dunántúli Református Egyházkerületnek, így mindkét kerületi református középiskolában találkoztunk ezzel a gyakorlattal. A pápai gimnázium igyekezett az együttes nevelésnek egy idő után gátat szabni.[55] Leánytanulói számának a csökkentése érvként jelent meg a polgári leányiskola leánygimnáziummá történő átalakításával kapcsolatban. Emellett indokként hozták fel a növekvő társadalmi igényeket, a polgári iskola benépesítésének nehézségét, valamint, hogy a tanítónőképző számára jobb alapokat adna a leánygimnázium I–IV. osztálya.[56] A típusváltásra nem került sor, ugyanis a VKM nem adott államsegélyt, a tanárok átvételéről nem tudtak megállapodni, a fejlesztés dologi és személyi szükségleteinek fedezését pedig az egyházkerület nem tudta elvállalni.[57] A Nőnevelő Intézet sorsa így továbbra is bizonytalan maradt, ezért a közgyűlés az átalakításának kérdését napirenden tartotta.[58]

52 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 23., 23. sz. 23.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 20., 54. sz. 39.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. Püspöki jelentés [Melléklet] 17.; DTREK jkv. 1938. október 19. 53. sz. 33.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 86. sz. 39–40.

53 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 60. sz. 32.; DTREK jkv. 1936. október 14. 54. sz. 39.; DTREK jkv. 1938. október 19. 52. sz. 32–33., 55. sz. 34.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 84. sz. 38–39. (Az iskola vezetése a fizetés-kiegészítésre és az anyagi helyzetének javulására várhatott.)

54 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 72. sz. 37. Tornaszereket a pápai gimnázium is kapott. (DTREK jkv. 1938. október 19. 43. sz. 31.)

55 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék III. 18. sz. 9–10.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 22.

56 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 26., 23. sz. 23.

57 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 20.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. Püspöki jelentés [Melléklet] 17., 75. sz. 38.

58 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 30. sz. 27.

Arra végül az 1938. évi tanítóképzést újjáalakító törvény (XIV. tc.) következtében került sor. A törvény felvetette a képző megszűnésének a lehetőségét is, hiszen hat református intézmény működését engedélyezte. Ez bizonytalanná tette a nyíregyházi és a pápai intézmény sorsát. A püspök arra hivatkozott, hogy a nyíregyházi a Kálvineum tagozata, ezért egyesületi fenntartásban áll, így mindkét tanítónőképző megmaradhat. A képző megszűnése szerinte a „dunántúli reformátusság életgyökerére vetett fejszecsapás lenne", mivel ez a térség egyetlen protestáns tanítónőképzője.[59]

A tanítónőképző átszervezése szükségessé vált tehát az 1938-as törvényt követően, amely a leánylíceumi alappal működő tanítóképző akadémiát állította a korábbi középfokú tanítóképző intézet helyébe. Az egyházkerület ragaszkodott a tanítónőképzés és általában a magasabb fokú nőnevelés feladatához, ezért az átszervezés mellett döntött. Ennek részeként elhatározta a polgári leányiskola négy osztályos leánygimnáziummá alakítását, amire azonban nem került sor. (Nádasdy 1988, 71–73.) Az átalakítás miatt szükségessé vált beruházások közül a fenntartó csak a legsürgősebbeket hajtotta végre, az ugyanebben az időben bővítésre kerülő pápai gimnáziummal kapcsolatos építkezéseket ugyanis előbbre sorolták.[60] A váltásnak köszönhetően a stabilitás irányába mozdult el az iskola.[61]

Az egyházkerület megpróbált előre menekülni: a tanítóképző és a polgári átalakítása mellett fontolóra vette a kereskedelmi, mezőgazdasági vagy háztartási tanfolyam indítását a középiskola IV. osztályát végzett lányoknak.[62]

Középiskolák

A Dunántúli Református Egyházkerület területén két középiskola működött. Az egyik a Pápai Kollégiumhoz (a korabeli szóhasználat szerint: főiskola) tartozó gimnázium, a másik a csurgói Csokonai Vitéz Mihály Reálgimnázium, majd Gimnázium. A Pápai Kollégium, Petőfi és Jókai egykori iskolájának alapítását 1531-re datálják: ekkor vették át a városi plébániai iskolát a reformátusok. Az intézmény újabb és újabb tagozattal bővült: 1585-ben már biztos folyt a keretei közt filozófiai és teológiai képzés. (Ruzsás, Trócsányi, Bodolay, Kiss, Pölöskei 1981, 13–17.) A csurgói középiskola jóval későbbi alapítású volt, 1792-ben nyitotta meg kapuit. Az évtized végén itt tanított Csokonai Vitéz Mihály. (Bódi 1943, 9–16., 55–62.)

59 DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 20–21.
60 Uo. 28. sz. 24., 57. sz. 35–36., Függelék I. B. 6. sz. 53., 7. sz. 134–135.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 16–17.
61 DTREK jkv. 1940. november 27–28. Püspöki jelentés [Melléklet] 22.
62 DTREK jkv. 1939. október 11–12. 99. sz. 53.

Antal Géza püspök működésének egyik legfőbb eredménye, hogy 1925-ben az egyházközségeket megnyerve talpra tudta állítani az anyagi helyzetében megrendült pápai főiskolát.[63] Az az 1930-as években is problémákkal küzdött, de működése komoly veszélyben nem volt.[64] Beruházásokra viszont alig futotta. Még a tanításhoz nélkülözhetetlen segédeszközök beszerzésére is államsegélyt kellett kérnie, azonban a VKM fedezet hiányára hivatkozva elutasította.[65] Az internátust is fejleszteni kellett volna.[66] A fenntartó a bevételeket igyekezett ezért növelni például a menzán étkezők számának emelésével.[67]

Az egyházkerület a pápai gimnázium esetében is az előre menekülés stratégiáját választotta. A társadalmi igényekhez igazodva, illetve az intézmény anyagi helyzetének megerősítése céljával az 1938. évi gyakorlati középiskolai törvény (XIII. tc.) lehetőségével élve és reagálva az I. zsidótörvényre (1938: XV. tc.) a felső (V–VIII.) osztályokat párhuzamosította, a meglévő gimnáziumi osztályok megtartása mellett kereskedelmi tagozatot épített ki. Az első kereskedelmi osztály 1939 szeptemberében indult. A jelentkezők nagy számát látva a fenntartó egyházkerület a reform folytatása mellett döntött annak ellenre, hogy fizetéskiegészítő államsegélyt nem kapott. A fejlesztéshez a tantermek hiánya és egy újabb tornaterem szükségessége miatt nagyobb volumenű beruházásra volt szükség. Az építkezéshez az egyházkerület jelentős, körülbelül 400 ezer P segélyt kért.[68] A beruházás már a vizsgált korszak lezárulta után, 1941-ben kezdődött el. (Ruzsás, Trócsányi, Bodolay, Kiss, Pölöskei 1981, 396.) Felmenő rendszerben folytatódott a kereskedelmi tagozat kiépítése a kritikák ellenére (drága, idegen szellemiség jellemzi, más felekezetűek jelentkeznek többségben[69]), s annak dacára, hogy – az elhelyezés mellett – 1940-ben megfelelő képesítésű protestánst tanár alkalmazására sem igen volt kilátás, a zsinati törvények pedig ezt szigorúan előírták (V. tc. 70. §).[70] Az évtized fordulójának újdonsága a kereskedelmi képzés mellett a népfőiskola megszervezése a Kollégium keretén belül. Ugyanekkor

63 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Függelék III. 121.
64 DTREK jkv. 1935. április 10. 11. sz. 35–36., 23. sz. 21.
65 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 23. sz. 21.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 19.
66 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 20.; DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 25.
67 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 43. sz. 31–32.
68 DTREK jkv. 1938. október 19. 28. sz. 24–26., Függelék I. B. 5. sz. 132–133.; DTREK jkv. 1939. október 11–12.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 18–19., 56. sz. 31–32.
69 A tanulók felekezeti megoszlása 1939/40-ben: 14 református, 9 evangélikus, 27 római katolikus. (Ruzsás, Trócsányi, Bodolay, Kiss, Pölöskei 1981, 396.)
70 DTREK jkv. 1940. november 27–28. Püspöki jelentés [Melléklet] 20–21.

elindult a faluszeminárium is. (Ruzsás, Trócsányi, Bodolay, Kiss, Pölöskei 1981, 396.)

A Kollégiummal szemben stabil volt az anyagi helyzete a csurgói középiskolának, amelynek javára a korszakunkban is újabb és újabb alapítványokat tettek.[71] A fenntartó Belsősomogyi Egyházmegye nagyobb fejlesztéseket is végbe tudott vinni: újjáépítette a tornatermet, teljesen átalakította az internátust, parkosította a kertet.[72] Az új internátust – amelyhez államsegélyt is kapott – 1936 szeptemberében adták át. Ezzel összesen 134 bentlakó befogadására nyílt lehetőség. A beruházás a tanulói létszám növekedését vonta maga után. Figyelemreméltó – s jelzi az egyházkerület speciális helyzetét –, hogy a gimnáziumban ekkor és korábban sem érte el a diákok közt az 50%-ot a reformátusok aránya. Ennek azonban a püspök a pozitív olvasatát emelte ki: az iskola nemzeti missziót teljesít, s ez újabb bizonysága a református középiskolák hagyományosan toleráns szellemének.[73] Az 1930-as évek második felében folytatódott a gimnázium és környezetének szépítése s egyúttal az intézmény identitásának erősítése.[74] (Bódi 1943, 318–319.) Már korszakunkon kívül, a 150. jubileumi tanévben (1941/42.) Csurgón is mezőgazdasági tagozat indult. Emellett népfőiskola és téli gazdasági iskola is létesült. (Uo. 1943, 320., 328.)

Óvodák

Kisdedóvó intézmény a kerületben kettő is működött: az egyik Pápán, a másik Balatonkenesén. A pápai intézmény létrehozását a Kerkápoly-Bodor Alapítvány finanszírozta. A fenntartó egyházmegye a nehézségeire hivatkozva át akarta adni az egyházkerületnek, az viszont nem vette át, hanem számára öt esztendőre évi 800 P támogatást szavazott meg.[75] Annak lejárta után a megújítását a fenntartó hiába kérte.[76] A Kerkápoly-Bodor alapítvány segítségével, a Belügyminisztérium támogatásával, valamint a gondnok és felesége ingatlanadományának

71 Pl. DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 119. sz. 43.; DTREK jkv. 1936. október 14. 89. sz. 59.; DTREK jkv. 1938. október 19. 71. sz. 52.

72 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 75. sz. 33.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 21.

73 DTREK jkv. 1936. október 14. 2. sz. 8.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 18.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 73. sz. 34.

74 Csokonai- és Berzsenyi-padot, valamint az alapító tiszteletére Festetics-kaput állítottak fel, elkészült Kozma Andor mellszobra, az iskola régi diákjának, Baksay Sándor püspöknek és Tisza Istvánnak az emlékműve.

75 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 138. sz. 61., Függelék III. 29. sz. 15.; DTREK jkv. 1937. október 20–21. 68. sz. 37.

76 DTREK jkv. 1938. október 19. 87. sz. 60.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 104. sz. 54–55.

köszönhetően jött lére 1938-ban a kenesei óvoda.[77] Bár Balogh Jenő főgondnok szorgalmazta újabb óvodák alapítását, de erre csak évek múltán került sor, mégpedig Komáromban. A háttérben a már említett alapítvány állt.[78]

Az államhoz fűződő viszony

Az egyházkerületi vezetés a közgyűléseken napi politikával nemigen foglalkozott, az aktuálisan regnáló kormányzatnak viszont kétségkívül a támogatója volt. Az államra mint együttműködő félre feltétlenül szüksége volt. Legfontosabb az volt számára, hogy a VKM-mel jó kapcsolatot tudjon kialakítani. Ahogy a többi egyházkerület esetében is megfigyelhettük, gróf Klebelsberg Kuno megítélése református körökben nem nélkülözte a negatív hangot. A dunántúli mérleg ambivalensnek mondható. Balogh Jenő főgondnok Klebelsbergnek a központi intézmény, a pápai református főiskola iránti jó szándékát, támogatását emelte ki.[79] A Kollégium ugyanis 1931-ben ünnepelte – a reformáció korabeli kollégiumok sorában elsőként – 400 éves jubileumát. A díszes eseménysorozaton megjelent Horthy Miklós kormányzó mellett számos kül- és belföldi vendég.[80] Baloghnál is kedvezőbb képet rajzolt Antal Géza püspök, aki szerint Klebelsberg „nagy alkotásai a magyar kultúra fejlődésében rendkivül fontosságuak s népoktatásunk terén nagy lépésekkel vitték előbbre nemzetünk közművelődését.”[81] Medgyasszay Vince viszont „nagy koncepciójú, de a lehetőségeket nem mindig szerencsésen mérlegelő” miniszternek nevezte.[82]

A Horthy-korszak másik meghatározó vallás- és közoktatásügyi miniszterét, Hóman Bálintot a közgyűlés tisztelettel és nagy várakozással köszöntötte, „azzal a reménységgel, hogy, mint történelemtudós, jól ismeri a magyar református egyház letagadhatatlanul nagy érdemeit a magyar nemzeti művelődés fejlesztése és terjesztése, valamint a magyar nemzeti szellem ápolása körül a multban, ezek istápolásában egyik legfontosabb tényezőnek tekinti a jelenben is. Éppen ezért bizalommal várja hathatós és az államkincstár teljesítőképességének határáig elmenő segítését arra nézve, hogy egyházközségeink, intézményeink, lelkészi és tanítói karunk az anyagi összeroppanástól mentesíttessenek, mai méltatlan helyzetükből felemeltessenek

77 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék III. 26. sz. 14.; DTREK jkv. 1938. október 19. 128. sz. 85–86.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 17., 222. sz. 114.

78 DTREK jkv. 1936. október 14. 2. sz. 8.; DTREK jkv. 1938. október 19. 140. sz. 90.

79 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 12. p. 14.

80 Vö. A Pápai Református Főiskola … 1933.

81 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék IV. 2.

82 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 15.

s a törvény, vagy jogszokás által biztosított, létfenntartásukra nélkülözhetetlen állami hozzájárulást, amint az lehetővé válik, teljes összegében megkaphassák."[83] Antal az első hónapok pozitív tapasztalatai közt kiemelte: Hóman – hozzátehetjük, ellentétben Klebelsberggel – kikérte döntései előtt az iskolafenntartó hatóságok véleményét, s az állásfoglalásukat tekintetbe vette.[84] A következő évben is egyértelműen pozitív mérleget vont a püspök: szerinte az állami oktatási kormányzat szándékai támogatóak, csak az anyagi körülmények kedvezőtlenek, ezért nem segített nagyobb mértékben az állam.[85] A távozó minisztert a püspök a „köszönet" és a „teljes elismerés" szavaival illette. Egyben tisztelettel üdvözölte az új minisztert, gróf Teleki Lászlót.[86]

Az oktatás és a nevelés területén a célokat tekintve elvi különbségek az állami és az egyházi kormányzat között nem voltak. Kerületi közgyűlés által megfogalmazott eszmény („az ifjúság intenziv erkölcsi nevelése, jellemének szilárdítása, kötelességtudatának fejlesztése, valláserkölcsi és nemzeti alapon nyugvó egészséges magyar világszemlélet és keresztyén világnézet kialakítása") és például az 1934. évi középiskolai törvény céltételezése megfelel egymásnak.[87]

Az egyház az oktatás és nevelés terén vállalt szerepeihez a korszakunkban a gazdasági nehézségek ellenére ragaszkodott. Ahogy Antal fogalmazott: az elemi iskoláktól függ az egyház jövője.[88] A fentebb már részletezett problémák gyökere csak részint kereshető a gazdasági válságban, hozzájárult az egyházi adófizetési morál romlása, aminek nem csak anyagi okai voltak, hanem az egyházzal való kapcsolat lazulása is hozzájárult.[89] Az iskolák fenntartását az egyházi szervezetek saját erejükből továbbra sem voltak képesek biztosítani,[90] ezért – ahogy a közgyűlési határozatból is kitűnt – az állam segítő jobbját kérték.

A politikai községek bevonása ugyanis csak mérsékelten volt lehetséges, mivel ez a református hívek fokozottabb megterhelésével járt együtt. Leginkább a tanítói nyugdíjjárulék átvállalásában számított volna rájuk az egyház. Az állam igyekezett a községek (s a községi lakosok, mint állami adófizetők) túlterhelését megelőzni. Ezért nem engedte 50%-nál magasabb községi pótadó esetén, hogy

83 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 12. sz. 16.
84 Uo. Függelék IV. 9–10.
85 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. Püspöki jelentés [Melléklet] 5–6.
86 DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 15.
87 DTREK jkv. 1936. október 14. 12. sz. 16.
88 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. Függelék IV. 20.
89 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 14. sz. 16.; vö. DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 17–20.
90 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 15–16., 129. sz. 60. Az egyházközségek gyengesége miatt merült fel a központi egyházi alap (az Országos Közalap) megerősítése. (DTREK jkv. 1935. április 10. 37.)

az önkormányzatok a felekezeti iskolák részére támogatást állítsanak be költségvetésükbe.[91] 1932-ben született belügyminiszteri rendelet értelmében pedig a községi segélyt a fenntartóknak évről évre külön kérelmezniük kellett, s ha meg is kapták, abban az esetben, ha a község nem tudta a saját feladatait finanszírozni, akkor az állam leállíthatta a támogatás folyósítását.[92]

A népiskolák finanszírozásának hosszú távú megoldását az egyházkerület az általános állami iskolaadó (más néven kultúradó) bevezetésében látta, amit újra és újra indítványozott. Úgy gondolta, hogy vele a terhek arányosabban eloszlanának. Az adót ugyanis a vállalatok is fizették volna. A megvalósításra főleg pénzügyi okokból nem került sor.[93] Ezt látva az 1920-as években mérsékelt, illetve inflációhoz nem igazított állami támogatás (fizetéskiegészítés, fenntartási államsegély, egyházi adósegély) növelését kérte. Többször fordult a VKM-hez a tanítói nyugdíjjárulék mérséklése-átvállalása tárgyában.[94] Az egyház úgy gondolta, hogy jogosan várja el az állam segítségét. Ahogy Medgyasszay püspök fogalmazott: „Hordunk … az állam helyett nagyon sok olyan megszaporodott kulturális terhet, mely a teherviselőképességünket immár meghaladja. Az állam által egyházunknak többféle címen nyujtott segélyezés sohasem volt és ma sem az állam által kitartottság megszégyenítő állapota, hanem a mi szolgálatainknak az egyenlőségtől és viszonosságtól még mindig messze álló, s a mai viszonyok közt sem elégséges viszonzása.”[95] Másutt azzal érvelt: a református iskolák kulturális és egyben nemzeti missziót teljesítenek.[96]

Az egyházközségek helyzetéhez hozzájárult a bevételeik elmaradása: az egyházi adó késedelmesen és hiányosan folyt be. A VKM úgy próbált segíteni ezen, hogy felajánlotta: az egyházi adót is beszedi az államival együtt, s a tanítók készpénzben meghatározott illetményét abból ő utalja. Az egyházkerületi

91 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 124. sz. 57., 166. sz. 77.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. 129. sz. 47.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 129. sz. 59., 156. sz. 73.; DTREK jkv. 1938. október 19. Püspöki jelentés [Melléklet] 23., 113. sz. 72–74.

92 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 141. sz. 69–70.

93 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 12. sz. 22.; DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. Püspöki jelentés [Melléklet] 13., 208. sz. 74.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. Püspöki jelentés [Melléklet] 16.; 20. sz. 116–117.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 12., 16. sz. 21–22.

94 DTREK jkv. 1935. április 10. 11. sz. 37.; DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 129. sz. 57–58.; DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 12.

95 DTREK jkv. 1935. április 10. 11. sz. 37.

96 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 12.

közgyűlés ezt a lehetőséget némi fenntartással fogadta, azonban nem tiltotta meg, hogy az egyházközségek éljenek vele.[97]

Ha az iskolafenntartó egyházközségek az állam és a politikai községek hozzájárulását nem kapták meg, a bevételeik pedig nem folytak be, új források után kellett nézniük. A zádori egyházközség például a költségvetési hiányt úgy próbálta előteremteni, hogy a katolikus tanulók szüleire külön hozzájárulást vetett ki, s párhuzamosan református hívei egyházi adóját felemelte. Eljárását a közigazgatási bíróság azonban jogszerűtlennek találta.[98]

Az állam és az egyház viszonyában a finanszírozás mellett elsősorban a felügyelet és ellenőrzés területén jelentkeztek problémák. A püspök jó kapcsolatot próbált kialakítani az állami felügyelettel: erre utal, hogy külön köszöntötte az új tankerületi főigazgatókat és támogatásukat kérte.[99] Az egyház elismerte, hogy az állami ellenőrzés kedvezően hat az iskolák tanulmányi színvonalára. De hozzátette, az egyházi felügyeletnek sajátos szempontjai vannak, s más időpontban végzi a munkát, ezért is lehetnek különbségek az értékelésben. Antal szerint a királyi tanfelügyelők inkább a tanítási módszerekre figyelnek, míg az egyházi iskolavizsgálók az eredményekre.[100] Összességében az állam szigorúbb lehetett, mert ha az ítéletben volt különbség, akkor az államé volt a kedvezőtlenebb. A Veszprémi Egyházmegye ezért utasította a lelkészeket, hogy mindig legyenek jelen a látogatás során, s csak a valóban helytálló jegyzőkönyveket írják alá.[101] A középiskolai felügyeletnél viszont általában nem volt eltérés a megítélésben. (Kivétel a pápai gimnázium esete 1935-ben.[102]) Az értékelési különbség arra is indította az egyházat, hogy az állami utasítást mintaként alkalmazza.[103] Emellett megpróbálta az egyházi felügyeletet szervezettebbé tenni. A Konvent az egyöntetűség eléréséért az egyházi iskolalátogatók közös értekezletét írta elő.[104] 1939-ben pedig elkészült az egységes református iskolai felügyelet tervezete, amelyet azonban az egyházkerület az egyházmegyék véleményére alapozva elutasított.[105]

Új helyzetet teremtett az 1935-ös tanügy-igazgatási törvény (VI. tc.) életbe léptetése. Az egyház és a VKM között véleménykülönbség alakult ki a

97 DTREK jkv. 1934. szeptember 24-étől. Püspöki jelentés [Melléklet] 13., 155. sz. 60–62.; vö. DTREK jkv. 1937. október 20–21. 162. sz. 83–84.
98 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 135. sz. 66–67.
99 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 19.
100 DTREK jkv. 1933. szeptember 24–25. 12. sz. 18., Függelék IV. 20.
101 Uo. 160. sz. 73., Függelék IV. 20.; DTREK jkv. 1939. október 11–12. 222. sz. 117.
102 DTREK jkv. 1935. szeptember 22–23. 23. sz. 21.
103 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 234. sz. 117.
104 Uo. 233. sz. 117.
105 DTREK jkv. 1939. október 11–12. 231. sz. 122–125.

felekezeti tanítók körzeti iskolafelügyelőként való alkalmazása kapcsán. A törvénnyel ugyanis erre a területre is kiterjedt a felekezetközi pozícióharc. A tanítók az adminisztrációs terhek sokasodása miatt panaszkodtak. Őket azonban a püspök együttműködésre intette: szerinte „az aggodalmat inkább a munka szokatlan újszerűsége idézi elő”, s a gyakorlat majd felszínre hozza a hibákat, amelyeket minden bizonnyal korrigálni fognak.[106] A Tanügyi Bizottság ekkor még az új állami felügyelet munkájának eredményeit emelte ki.[107] Egy, majd két évvel később azonban – a pozitívumokat is elismerve – már a hatásköre túllépéséről számolt be. Párhuzamosan nyomatékosabban szorgalmazták az egyházi felügyelet hatékonyságának erősítését.[108] Ugyanakkor a Hóman Bálint minisztersége alatt született törvények, VKM és belügyminisztériumi rendeletek, utasítások 1937-re a püspök részéről is – a hangsúlyozott bizalom ellenére – már „aggodalmat” váltottak ki. Medgyasszay úgy vélte: az új rendelkezések[109] sértik az egyházi autonómiát.[110] 1939-ben a korábbiaknál sokkal kritikusabb hangot megütve egyenlőtlen elbánást, önkényes eljárást, az iskolai terhek elviselhetetlen szintre emelését rótta fel a kormánynak, és az adócsökkentési segély nagyságának visszaállítását, illetve szükség szerint ismételt megállapítását kérte. A püspök arra hivatkozott, hogy az egyház mint szervezet összeomlása az államra is káros következménnyel járna.[111]

Összegzés

A Dunántúli Egyházkerület oktatási politikáját sajátossá tette a reformátusság kisebbségi helyzete. A népoktatási politikája a fennmaradásért való küzdelemként jellemezhető. Az iskolafenntartó gyülekezetek igyekeztek előteremteni a működésnek legalább a minimumához szükséges forrásokat. Jellemzően egy- vagy kéttanítós iskolákat üzemeltek szerény körülmények közt minden bizonnyal leginkább átlagos színvonalon. Az egyházkerületi vezetés igyekezett minél jobb működési feltételeket kiharcolni az állammal folytatott tárgyalások során. A kerület központi intézménye – a hasonló debreceni és

106 DTREK jkv. 1936. október 14. Püspöki jelentés [Melléklet] 17–18., 19. sz. 25–26.
107 Uo. 167. sz. 100–101.
108 DTREK jkv. 1937. október 20–21. 229. sz. 111.; DTREK jkv. 1938. október 19. 171. sz. 105–106.
109 Mint a tanítóválasztás jogának korlátozása, tananyagbeosztás, tanterv, tanulmányi rend meghatározása, a tanítók és tanárok nyugdíjazása, a gimnáziumban 12 éves felvételi korhatár megállapítása, a községi segélyben részesülő elemi iskolák ügye, az iskolák felügyeletének személyi összeállítása, az iskolalátogatásokkal kapcsolatban az elnöki tisztség betöltése.
110 DTREK jkv. 1937. október 20–21. Püspöki jelentés [Melléklet] 10.
111 DTREK jkv. 1939. október 11–12. Püspöki jelentés [Melléklet] 8–10.

sárospataki főiskolával megegyező módon – válságos helyzetbe került az 1920-as években. Míg Debrecen megmentésében Baltazár Dezső püspök amerikai segélygyűjtése járult hozzá, addig Pápa – Sárospatakhoz hasonlóan – a kerület egyházközségei hozzájárulásának köszönhette a megerősödést. Láthattuk, hogy a megszűntetés gondolatával komolyan nem foglalkozott az egyházkerületi vezetés, annak ellenére, hogy a helyzete továbbra is problémás maradt. A nehézségek halmozottan jelentkeztek a Nőnevelő Intézetnél, aminek az oka behatóbb vizsgálatra lenne érdemes. A korabeli magasabb szintű református leányiskolák helyzete ugyanis – eddigi kutatásaink alapján legalábbis – ennél stabilabb volt. Egyedisége a kerület oktatási politikájának a nyitottság, a bátorság az újításra. Hiszen a gondok ellenére megszervezte a lelkésztanítók képzését, belevágott a tanítónőképzés átszervezésébe, mezőgazdasági tagozatot indított Pápán, amire később a támogatásával Csurgón is sor került. A Kollégiumon belül népfőiskola és faluszeminárium, Csurgón szintén népfőiskola, illetve téli gazdasági iskola indult.

Hivatkozott irodalom

Elsődleges források

A Dunántúli Református Egyházkerület 1933. évi szeptember hó 24–25. napjain – Veszprém városában tartott – rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1933.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1934. évi szeptember hó 25. és következő napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1934.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1935. évi szeptember hó 22–23. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1935.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1936. évi október hó 14. napján Tata városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1936.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1937. évi október hó 20–21. napján Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1937.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1938. évi október hó 19-ik napján Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1938.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1939. évi október hó 11–12. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1939.
A Dunántúli Református Egyházkerület 19339. évi február hó 16-ik napján Pápa városában tartott rendkivüli egyházkerületi közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1940.
A Dunántúli Református Egyházkerület 1940. évi január hó 11. napján Pápa városában tartott rendkívüli közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1940.

A Dunántúli Református Egyházkerület 1940. évi november hó 27–28. napjain Pápa városában tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve. Pápa, 1940.

Másodlagos források

HÖRCSIK RICHÁRD (1883): Református iskola és nevelés. In: Bartha Tibor – Makkai Lászkó (ed.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből, 1867–1978.* (Studia et acta ecclesiastica V.) Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest 299–311.

MAKKAI SÁNDOR – BÖSZÖRMÉNYI EDE (1983): A reformátusok és a reformátusság a magyarországi kapitalista társadalomban. In: Bartha Tibor – Makkai Lászkó (ed.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből, 1867–1978.* (Studia et acta ecclesiastica V.) Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest 23–60.

„Nem erővel, sem hatalommal, hanem az én lelkemmel…” (Zakariás 4,6) A Dunántúli Református Egyházkerület. (2008) Dunántúli Református Egyházkerület, Veszprém

NÁDASDY LAJOS (1988): *Fejezetek a Pápai Református Nőnevelő Intézet történetéből.* A Dunántúli Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei, Pápa

BÓDI FERENC (1943): *A Csurgói Református Csokonai másfél-évszázados története,* I–II. kötet. Csurgói Könyvtár XIX. Bódi Ferenc, Kaposvár

RÚZSÁS LAJOS, TRÓCSÁNYI ZSOLT, BODOLAY GÉZA, KISS JÓZSEF, PÖLÖSKEI FERENC (1981): *A Pápai Kollégium története.* Tankönyvkiadó, Budapest

A Pápai Református Főiskola négyszázados ünnepének emlékkönyve. (1933) Összeállította Pongrácz Ferenc. Pápa

HAVAS LÁSZLÓ: CICERO MINT A *GENIUS LOCI*HOZ KAPCSOLÓDÓ TANÍTÓ-NEVELŐ TÖRTÉNETÍRÁS EGYIK MEGALAPOZÓJA

A hazai, de az európai ún. művelt emberek által képviselt köztudatban is alapvetően az a felfogás él, hogy bár a történetírást igazából a görögök teremtették meg, azért annak hagyományát valójában közvetlenül vagy áttételesen Róma adta tovább öreg kontinensünknek, sőt szinte az egész világnak. Ugyanakkor a tények azt mutatják, hogy a latin nyelvű történetírás hatalmas fáziskésésben volt annak idején a görögöhöz képest, s valójában éppen Rómában több tényező is útját állta a magas színvonalú történetírás gyors kibontakozásának, ami azonban mégsem jelenti azt, hogy ennélfogva kisebbítenünk kellene azt a szellemi örökséget, amellyel főleg az európai ember tartozik a legendás itáliai, vagy közelebbről nézve: Tiberis parti városnak

Nézzük tehát: miért nem voltak sokáig a rómaiak igazán fogékonyak a történetírás iránt. Azért, mert az ember számára oly fontos emlékezet szempontjából nem csupán az írásnak van meg a jelentősége, hanem vannak egyéb eszközök is. Ide kell sorolnunk számos vallási megnyilvánulást is, amelynek legalábbis közvetve az volt a rendeltetése, hogy elevenen tartsa a múlt szellemét, s még csak nem is elsősorban a szó erejével. Rómának nem volt különösebben gondja a maga indoeurópai eredetű mítoszkincsére, amely a múltról is eligazítást adott egyfajta orális hagyomány révén, ehelyett azonban a város inkább szertartások formájában és révén igyekezett ápolni a múlt ismeretét. Ilyen volt például a Róma történetében oly gyakran megismétlődő diadalmenet (*triumphus*), amely nem csupán a háborúban kiontott vér szennyétől igyekezett megtisztítani a polgárok közösségét, hanem megőrizte a hősök tiszteletét is, s templomok meg szobrok, festmények állításával segítette elő a fontosabb részletek emlékének fennmaradását. Ráadásul az előkelő római családok, amelyek a háborúkat folytatták, ott őrizték lakásaik szentélyében azoknak az őseiknek a képmását, akik a dicső tetteket végrehajtották, s ezekre az eseményekre olykor feliratok is emlékeztettek. Mindez annál kevésbé volt gyors feledésre ítélve, mert a halotti gyászmenetek alkalmával az összes előd viaszképmása ugyancsak megmutatásra került, s ez a múltat valóságos kultusz tárgyává tette, amelyhez az eddig említetteken kívül megannyi egyéb emlék is hozzátartozott: épületek, utak, vízvezetékek, pénzérmék stb. Különösen gazdag volt ebből a szempontból a diadalmenetek kötelező útvonala, amely méltán kapta a *via sacra,* vagyis a „szent út" elnevezést. Ez a római Capito-

liumra, vagyis a város vallási központjához vivő útvonal tele volt megannyi történelmi emlékkel, úgyhogy maga volt a „kővé változott" emlékezet, amely még a tudatlan emberek számára is könnyen felidézhetővé tette az elmúlt idők történeti eseményeit.

Ennélfogva a későbbi „örök városban" joggal fogalmazódhatott meg az a hit, hogy magának a „helynek is megvan a maga szelleme", s ez az, amit ma is számon tart a közműveltség, hiszen ez a mostanság is oly gyakran emlegetett *genius loci*. Míg azonban manapság ennek felemlegetése némiképp már üres közhelynek számít, a Kr. e.-i 1. században még nagyon fontos és lényeges tudástényező volt, amelynek mibenlétét a korszak legkiemelkedőbb római személyiségeinek egyike, a filozófusként is tisztelt Cicero fogalmazta meg. Minderről egyik legismertebb bölcseleti munkája tanúskodik igazán, a *De finibus omium bonorum et malorum,* vagyis, ahogy magyarul mondjuk: „A legfőbb jóról és rosszról". Itt olvashatjuk ezt a híres megfogalmazást: ***tanta vis admonitionis inest in locis…***, vagyis, hogy „az egyes helyeknek hatalmas figyelmeztető ereje van". Ez pedig annyit jelent, hogy a világirodalomban és a világtörténelemben itt fogalmazódott meg először az, amit a ma oly divatos „emlékezethelyek" történetfilozófiai elképzelésének elméleti jellegű alapjaként tarthatunk számon, s nem is elszigetel véletlenszerű kijelentésként.

Cicerónak ez a munkája Kr. e. 45 nyarán készült, vagyis a caesari diktatúra árnyékában. Az első két könyv a sztoikus filozófinak a legfőbb jóról szóló tanítása vonatkozásában foglal állás pro majd contra, azután pedig a 3. és a 4. könyv ugyanígy jár el az epikureusok hasonló tárgyú állásfoglalása kapcsán, előbb támogató, később viszont ellenérveket vonultatva fel. Végül az 5. könyvben Cicero az újabb platóni iskolának a kérdéssel kapcsolatos diszciplínáját fejti ki, amely a mű írójának is leginkább a meggyőződése, hiszen a boldogság az erényben (*virtus*) rejlik, mint a szellemi és testi javak legteljesebb megvalósulásában. Hogy ezt az askaloni Antiochus tanítása nyomán megismerhessék, a filozófiai írásban felvázolt szituációnak megfelelően Cicero és társai, beszélgetve bejárják Athént, fölkeresve a platóni Akadémiát. E filozófiai ismeretszerzés hátterét alkotja az a beállítás, hogy a beszélgetésben résztvevők először azzal foglalkoznak: az athéni *Akadémeia* kertje, Platón egykori iskolája mennyire képes megidézni és megeleveníteni a hajdani mestereket és tanításaikat. Ennek kapcsán előbb egy bizonyos Piso fejti ki, hogy egy ilyen hely a maga valóságában jobban meg tudja indítani az embert, mintha pusztán egy elbeszélést hallgat meg a múlt embereinek cselekedeteiről, vagy akár írásaikat olvassa. A történelmi emlékhely ugyanis mindennél elevenebben kelti életre a valamikor ott működő személyek

valódi szellemiségét a maga teljességében és hiteles mivoltában. E jelenségre a legjobb példa gyanánt nem is Athén, hanem egyenesen a római *forum* tűnik fel számára a legalkalmasabbnak, ahol a senatus épülete, pontosabban annak elődje, a *curia Hostilia,* még ha időközben leégett is, és a mostaninál sokkal kisebb volt is, mindazonáltal tökéletesen bele tudta vésni az ember gondolatába olyan történelmi nagyságok alakját, mint Scipio, Cato vagy Laelius, mert visszahozta tudatunkba a családi vagy nemzetségbeli ősnek (*avum*) a hiteles képét. Végül is a helyeknek (*haec loca*) olyan nagy az emlékeztető ereje: *tanta vis admonitionis inest in locis…*[1]*,* hogy mindent eszünkbe juttatnak, s ezért a rómaiak nem oktalanul eredeztetik belőlük az „emlékezet tudományát" (…*ut non sine causa ex iis memoriae ducta sit disciplina* – *,* uo., 5, 3). Ez a megfogalmazás arra kíván utalni, hogy a latin nyelvben az emlékhely neve *monumentum* volt, amely ugyanúgy a *moneo* „emlékeztet" szóból származott, akárcsak az *admonitio,* „a figyelmeztetés, az intelem" latin kifejezése, vagy akár maga a *memoria,* az „emlékezet" ugyancsak latin nyelvű megjelölése.

A már említett Piso idézett megállapításával azután tökéletesen egyetért a beszélgetés másik résztvevője Quintus is, aki nem más, mint a nagy Cicero öccse, s aki különösen az emlékhely „érzelmi" hatását húzza nyomatékosan alá. Kiemeli ugyanis a „mélységes csodálatot", amelyet az adott vidék ébreszt fel az egykor ott élő vagy valamikor odakerült nagy személyiség iránt (*quem scis quam admirer quemque eo delecter… Me quidem ad altiorem memoriam Oedipodis huc uenientis … ipsa haec loca requirentis species quaedam commouit, inaniter scilicet, sed commouit tamen.*– uo., 5,3)[2]. Az emlékezeti hely érzelmi hatását egyébként Cicero más alkalommal is hangoztatja, például a *via Appia,* Róma legrégibb kiépített közútja kapcsán, amely a rómaiak számára a múlt tiszta nagyságát idézte Appius Claudius *censor* tökéletesnek beállított erkölcsisége révén (Pro Mil., 7, 16 skk.). Ilyen módon végül is Cicero számára már nemcsak az egyedi helyek, hanem valamiképpen egész Róma egyfajta *monumentum*-má lett. Ami azonban nem fulladhatott bele puszta érzelmekbe, valamiféle nosztalgiába. A *De finibus*-ban végül is maga

1 A vidék érzelemfelidéző képességéről s egyben elgondolkoztató erejéről olvasható irodalomból a következő írásra utalok: Lucioni 2003-2004

2 vö.. Tum Piso: Atqui, Cicero, inquit, ista studia, si ad imitandos summos uiros spectant, ingeniosorum sunt; sin tantum modo ad indicia ueteris memoriae cognoscenda, curiosorum. te autem hortamur omnes, currentem quidem, ut spero, ut eos, quos nouisse uis, imitari etiam uelis. Hic ego: Etsi facit hic quidem, inquam, Piso, ut uides, ea, quae praecipis, tamen mihi grata hortatio tua est. Tum ille amicissime, ut solebat: Nos uero, inquìt, omnes omnia ad huius adolescentiam conferamus, in primisque ut aliquid suorum studiorum philosophiae quoque impertiat, uel ut te imitetur, quem amat, uel ut illud ipsum, quod studet, facere possit ornatius. – Tusc., 5, 6.

Cicero nyilvánítja ki, Piso szavaival egyetértve (5, 6): a történelmi színhelyekhez kapcsolódó személyiségek emlékének feltámasztása igazában csak akkor helyénvaló, amennyiben a nagy emberek tettei követésre méltó módon lebegnek a szemünk előtt, mert egyébként az afféle múltidézés nem más, mint üres kíváncsiság. Ehelyett inkább arra van szükség, hogy a múlt emlékei a legteljesebb mértékben az ifjúság előrehaladásához járuljanak hozzá, ami magába foglalja a figyelemnek az odaterelését a Cicero által is megkövetelt magas rendű filozófia megismeréséhez, hogy azután ezt a tudást az ékesszólásban is alkalmazni lehessen, ami alapvető elvárás volt egy a közügyet szolgáló polgár ill. államférfi esetében[3]. Azt hiszem, hogy különösen ez a már-már Nietsche felfogását előre vetítő rész meggyőzhet bennünk arról: Cicerónak valóban volt egy átfogó, filozófiai mélységű elképzelése a római emlékezethelyek ideológiájáról[4]. Ezen annál kevésbé csodálkozhatunk, mert Róma a maga gyakorlatában ekkor már évszázadok óta egy ilyen beállítottságú település, majd városállam és végül birodalom volt. Ráadásul azt is igyekezett a szakralitás szintjére emelni, hogy ez a város, ez az *Urbs* és *civitas* valójában a tiszta civilizáció letéteményese az *orbis terrarum* foglalatában, éspedig az istenek akaratából, akik a költő, Ennius szaván keresztül nyilvánították ki mintegy tömör és igaznak bizonyuló jóslat formájában:

Moribus antiquis res stat Romana virisque,

vagyis „a római állam a régi erkölcsökön és a hajdani férfiakon nyugszik”[5], ahogy maga Cicero idézte a *De re publica* 5. könyvének elején a korábbi költő szavait, legalábbis a későbbi Szent Ágoston tanúsága szerint, hozzátéve, hogy egy tartós és hosszú időn át olyan igazságosan uralkodó államot valójában csak jó erkölcsű férfiakkal lehet hatalmában talpon tartani. Miként a hazai szokások Rómában valóban szavatolták is az ilyen férfiakat, akik következetesen tiszteletben tartották a hagyományos ősi rendet (*mos ipse patrius praestantes viros adhibebat, et veterem morem ac majorem instituta retinebant excellentes viri* – Augustin., de civ. D., 2, 21) – ahogy azt Cicero nyomán Augustinus századokkal később újra megfogalmazta.

3 Hogy a cicerói elmélet szempontjából e kérdésnek milyen jelentősége van, azt éppen az mutatja, hogy az idézett elmélkedésekre a műben az oikeiósis (οἰκείωσις) elméletének tárgyalása szolgáltat alkalmat. L. mindehhez: Forschner 2008, 169 – 192.

4 A cicerói filozófiáról mint az állam utilitas-át mindenek fölé emelő latin gondolatvilágról lásd Auvray-Assayas 2006

5 A római „lieux de mémoire” témakörben éppen a mons Palatinus-szal összefüggésben értékes dolgozatot közölt legutóbb, mellékelve a már eddig is tekintélyes mennyiségű szakirodalom javát, ám ugyanakkor egy meglehetősen új szempontnak adva döntő fontosságot, L. Foubert 2010, 65-82. A szakirodalom precíz jegyzéke: 79 skk.

Mindezek után eddigi kimutatásunk kapcsán azt lehetne talán velünk szemben felhozni, hogy a cicerói *de finibus* fentebb megvizsgált része csupán elszigetelt gondolat az antik szerző gazdag életművének egészében. Ez a feltevés azonban nem felel meg a valóságnak, mert már mintegy tíz évvel korábban feltűnik nála egy inkább retorikai jellegű dialógusban is: a *de oratore*-ban. Itt az is kiderül, hogy Cicerónak ez a filozófiai kontextusba illesztett elképzelése voltaképpen a keósi Simonidés által kialakított mnémotechnikára vezethető vissza[6] (2, 86, 352 skk.). Így eredetileg tehát inkább a retorikát segítő eszköz lehetett, amelyet azután éppen Cicero emelt valamiféle bölcseleti rangra, vagyis mégis csak őt tekinthetjük ama úttörők egyikének, akik mint pl. M. Halbwachs[7] is, egyfajta előkészítői voltak a később P. Nora által megfogalmazott, ma oly divatos, és oly sokak által ilyen vagy olyan irányba módosított és tovább fejlesztett elméletnek. Ezt a tanítást azonban már a római gondolkodó sem csak az egyszerű tényfeltárás szolgálatába állította, hanem ő is a múlt bemutatásának lényegét igyekezett ezáltal megragadni. Ezért véleménye alapján ennek a szellemi megközelítésnek önazonosságunkat kell tudatosítania, a szónoki művészet segítségével kapcsolva össze az embert az erkölcsi jót megragadó és a rosszat elutasító *memoria* révén mind a múlttal, mind a jelennel, mind pedig a jövővel, s így valójában nem üres ismeretanyagról van szó, hanem igazi morális tanításról. A későbbi római történetírás: Sallustius, Livius, Tacitus, Ammianus Marcellinus, sőt a humanista keresztény történelemszemlélet szintén ezt a cicerói programot igyekezett valóra váltani, mégpedig mindenki a maga módján. Voltaképpen a mai „lieux de mémoire"-kutatók is ezt teszik, nem mindig tudva róla, hogy kinek az útját is járják, holott maga P. Nora vagy az ismert német Assmann házaspár már régóta tisztában van ezzel a szellemi örökséggel és annak jelentőségével.

Hivatkozott irodalom

ASSMANN, A. (2003): *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Beck, München

AUVRAY – ASSAYAS (2006): *Cicéron*. Paris

6 L. ehhez: St. Goldman 1989, 43–66; A. Assmann 2003, 35 skk.

7 L.: A. DISSELKAMP 2009, Szempontunkból a legfontosabb mű: M. Halbwachs 1997, l. itt G. NAMER utószavát (*Postface*), 239-295.

DISSELKAMP, A. (2005): Halbwachs vs Durkheim. Une critique de l'individu pur (et de la sociologie). *Revue européenne des sciences sociales* [Online], XLIII-131 | 2005, Online since 12. November 2009, connection on 29 February 2012. URL : http://ress.revues.org/469 ; DOI : 10.4000/ress.469.

FORSCHNER, M. (2008): Oikeiosis. Die stoische Theorie der Selbstaneignung. In (Hrsg.) Neumeyr, B., Schmidt, J., Zimmermann, B.: *Stoizismus in der europäischen Philosophie, Literatur, Kunst und Politik*. Berlin–New York Bd. 1, S. 169 – 192.

FOUBERT, L. (2010): The Palatine dwelling of the *mater familias:* houses as symbolic space in the Julio-Claudian period. *Klio* 92. 65-82.

GOLDMANN, ST. (1989): Statt Totenklage Gedächtnis – zur Erfindung der Mnemotechnik durch Simonides von Keos. *Poetica* 21. 43–66.

HALBWACHS, M. (1997) : *La mémoire collective*, Paris, ed. A. Michel, coll. Bibliothèque de l'Évolution de l'Humanité

LUCCIONI, P. (2003-2004): 200 Apprivoiser le paysage*:* réflexions antiques sur la culture et l'agriculture, Salagon – Musée et Jardins, 3

OROSZ ILDIKÓ: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR EGYHÁZI LÍCEUMOK JÖVŐJE

Az egyházi líceumok kialakulásáról Kárpátalján[1]

A kárpátaljai egyházi líceumok az 1980-as évek végén elindult eseményeknek köszönhetően jöttek létre. A politikai szorítás enyhülésére először az anyaországi egyházak reagáltak. Az erősen megfogyatkozott kárpátaljai lelkészek az anyaországiak segítségét kérték az egyházi értelmiség újjászervezése, kinevelése terén. A református egyháznál sok olyan lelkész teljesített szolgálatot akkortájt, akik a szovjetrendszer idején az illegálisan működő kárpátaljai lelkészképző tanfolyam elvégzése után kapták meg a palástot. A magyarországi teológiák szívesen fogadták a delegált fiatalokat, akiket az első években személyes kapcsolatok révén válogattak ki, és így tanulmányi teljesítményeikkel a fogadó intézmények nem mindig voltak megelégedve. A sikertelenség okát a kárpátaljai magyar középiskolák alacsony oktatási színvonalában látták, és egyéves hétvégi felkészítőt szervezetek a jelöltek számára Beregszászban. Az előkészítő elvégzése után viszont mindenkinek ajánlást adtak, így lényeges változás a korábbi helyzethez képest nem történt. A lelkészek újraszervezték a hittanoktatást, az egyházi kórusokat. A munkába azokat vonták be, akik közösséget vállaltak velük, de érezték a szakemberképzés szükségességét. Szakmai és anyagi támogatásért a számunkra gazdagnak tűnő anyaországi egyházakhoz, azok vezetéséhez fordultak. Az anyaországi egyházak is hasonló gondokkal küzdöttek, és segítséget kértek a nyugati testvéregyházaktól. A kapcsolatfelvétel eredményeként 1991. október 18-án Budapesten a Ráday Kollégiumban megnyitották a magyar–holland oktatási központot, az EDUCA Transfer Internationalt. A megnyitót megelőző konferenciára meghívták a határon túli református gimnáziumok képviselőit az együttműködés lehetőségének reményében. Minden határon túli magyar régió képviseltette magát. Kárpátaljáról a református egyház felkérésére a főjegyzőn kívül egyházi oktatási intézmény hiányában a KMKSZ oktatási bizottságának képviselőjét delegálták. A tanácskozás után az oktatási bizottság javaslatot tett a Kárpátaljai Református Egyház Zsinatának egy önálló egyházi gimnázium létrehozására (Feljegyzés Dr. Forgon Pál püspök úrnak, 1991).

Az egyház abban az évben nem élt az oktatási intézmény alapításának lehetőségével. A döntés hátterében az egyházi elit és a pedagógustársadalom kö-

1 A tanulmány ezen részében felhasználtuk a szerző által a KMPSZ Közoktatás című szakmai folyóiratának, XIV. évfolyam, 2009/1-2, p. 5-6 számában megjelent tanulmányát.

zötti bizalmatlanság állt. A szovjet oktatási intézmények rejtett tanterve, erősen eltért a családok túlnyomó többségének hagyományosan vallásos szubkultúrájától. A pedagógusok, így a kárpátaljai magyar pedagógusok is, e tanterv, az állami ideológia közvetítőjének számítottak szemükben, ami így bizalmatlanságot keltett a vallási közösségekben, úgy vélték, nem bízható rájuk ilyen fontos intézmény létrehozása.

A Kárpátaljai Református Egyház kezdeményezésére 1991-ben a Magyarországi Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával kárpátaljai református gimnáziumi osztályt szerveztek a Csengeri Ady Endre Gimnáziumban. A segíteni akarás és a szervezőket motiváló jó szándék mellett motivációs tényezőként szerepelhetett az is, hogy ebben az évben tértek át az anyaországban az oktatási intézmények finanszírozásának úgy nevezett „fejkvóta" rendszerére, ami arra ösztönözte az oktatási intézményeket, hogy minél több gyereket iskolázzanak be. Ez a határozat a határmenti vidéki gimnáziumok vezetésének figyelmét a határ túloldalán élő magyar területekre irányította. Különösen azon intézmények vezetésének figyelmét keltette fel a határon túli magyarok beiskolázásának lehetősége, melyek periférián működő gimnáziumok voltak, és a megyeközpontok intézményei, a kötelező központosított beiskolázás feloldása után, az alternatív képzést biztosító új, vagy megújuló oktatási intézményekbe elvonták a diákokat. Ezen intézmények körébe tartozott, például a Csengeri Ady Endre Gimnázium, a Tiszavasvári Vasvári Pál Szakmunkásképző, a vásárosnaményi, a fehérgyarmati, kisvárdai középfokú oktatási intézmények.

A kárpátaljaiak számára szervezett csengeri református osztály indításával kapcsolatban a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökségének fenntartásai voltak, amit megfogalmaztak Andrásfalvy Bertalannak, akkori művelődési és közoktatási miniszternek írt levelükben. A kifogások lényegi pontjai: az akkori időkben a 14. életévüket betöltő kiskorúak még nem kaphattak útlevelet, így csak szüleikkel léphették át a határt, vagy hosszú, bonyodalmas eljárás után kaphattak csoportos engedélyt egyszeri átlépésre; külföldi tartózkodás esetén gyámot kellene melléjük megnevezni; a tanulóknak nem volt megoldott az orvosi ellátása, nem fizettek értük tb-járulékot, nem volt fedezet a tankönyvekre, egyéb felmerülő költségeikre. A kárpátaljai családok gazdasági helyzetének ismeretében rájuk terhelni ezeket a költségeket nem lehetett, az egyháznak pedig nem volt rá pénze, így ez további terheket rótt a magyar államra. A KMPSZ elnöksége ismerve a realitásokat, a határon túli magyarok oktatására szánt, egyébként is szűkös keretet, attól tartott, hogy az adott projekt annyira megterheli azt, hogy fontos hazai projektekre már nem jut anyagi forrás.

Szubjektív tényezőként jelentkezett az egyház és a pedagógustársadalom akkori kapcsolata. Egyes lelkészek, nem teljesen alaptalanul, a pedagógusokra mint a kommunista rendszer képviselőire, de legalábbis annak kiszolgálóira tekintettek. Az egész pedagógustársadalomra vonatkoztatott sommás ítéletből azt a következtetést vonták le, hogy velük közösen nem lehet református szellemiségű iskolát létrehozni, vagy ha létrejön, annak nem lesz eredménye. A pedagógusok viszont úgy vélték, hogy a csengeri osztálynak, mert a gyerekek távol vannak saját környezetüktől, úgysem lesz megfelelő hatása, és úgy érezték, hogy megkérdőjelezik szakmai és pedagógiai felkészültségüket, mert mint szakmai érdekvédelmi szervezettel nem egyeztettek oktatási kérdésekben. Az ügyben érdekelt felek (Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, Kárpátaljai Református Egyház, Magyarország Művelődési és Közoktatási Minisztériuma, Tiszántúli Református Egyházkerület, Csengeri Ady Endre Gimnázium) képviselőinek 1992. szeptember 10-én megtartott egyeztető tárgyalása eredményeként aláírt megállapodás szerint ezt a képzési formát a továbbiakban nem tekintik precedens értékűnek, és az érdekeltek közös erőfeszítéseket tesznek arra, hogy az 1993/94-es tanévtől kezdve Kárpátalján nyissanak református középfokú iskolát. A tárgyalás után elkezdődtek az egyeztetések az ukrán állami szervekkel. A Kárpátaljai Református Egyház a hely kiválasztásával és a dokumentációk előkészítésével foglalkozott. Felmerült annak a lehetősége, hogy Bátyúban, Nagydobronyban, Nagyberegen vagy Beregszászban szerveznek református gimnáziumot. Végül Nagybereg mellett döntöttek az egyházi vezetők. A beregszászi járási település melletti döntést azzal indokolták, hogy a Beregszászi járás lakosságának túlnyomó többsége magyar, így annak vezetését is többségében magyarok alkotják, akik támogatták a csengeri osztály szervezését, ez megkönnyítheti az intézmény hivatalos elismertetését is majd. 1993 májusában a KRE hivatalosan is megkeresi az ÉTI és a Tiszáninneni Református Egyházkerület Püspöki Hivatalát a kárpátaljai református gimnázium támogatásával kapcsolatban. Az idő szorítására és a joghézagokra hivatkozva a Népképviselők Beregszászi Járási Tanácsa által 1993. július 18-án kelt 20-as számú rendeletével a Kárpátaljai Református Egyház Zsinatának 1993. június 7-ei határozata és kérelme alapján engedélyezték a Nagyberegi Középiskola keretein belül 25 fővel egy magyar tannyelvű református gimnáziumi osztály indítását. A határozat szerint abban az esetben, ha a kezdeményezők megteremtik a megfelelő anyagi-technikai és szellemi feltételeket, önálló intézményként tevékenykedhetnek a későbbiekben. Az egyház szervezte a leendő gimnazisták elhelyezését családoknál. A helyi

iskolában tett felvételi vizsga után elkezdődött az oktatás a nagydobronyi tanárok által kidolgozott líceumi tantervek[2] alapján, amelyek ötvözték az ukrán középiskolák 10–11. osztályának tananyagát a magyarországi „8 + 4"-es rendszerben dolgozó gimnáziumok tananyagával. Az oktatás egy évvel hosszabb ideig tartott a gimnáziumi osztályba járók számára, mint az ukrajnai középiskolákban, így az ott érettségizettek az elsők között voltak, akik Ukrajnában az európai normák szerinti 12 („9 + 3") éves oktatásban részesülhettek. A vallási jellegű tárgyakat a zsinat által jóváhagyott, magyarországi református gimnáziumok által kidolgozott tantervek alapján végezték. A kárpátaljai tanárok iránti bizalmatlanságot ekkor még nem sikerült teljesen feloldani. Erre utal az, hogy osztályfőnöknek magyarországi vendégtanárt kértek fel, aki a délutáni nevelői feladatokat is ellátta. Nagybereg Községi Tanácsa a leendő önálló gimnázium számára átengedte a falu központjában álló, a 30-as években iskola céljára épült és a nyolcvanas években kommunista ideológiai központként működő épületet, azzal a feltétellel, hogy az egyház a falusi kultúrházat kibővíti. Az építkezést főleg a holland–magyar oktatási társaság támogatta. 1995-re, az első osztály érettségijének évében még nem önálló oktatási intézményként működött az intézmény, annak ellenére, hogy a jogi lehetőségek már adottak voltak. A Beregszászi járás magyar vezetői nem mutattak hajlandóságot az intézmény önálló státusának megadására (félelemből, vagy felső utasításra, vagy a szocializmusban megszokott és megmerevedett túlteljesítés, esetleg presztízskérdés miatt). Mindig újabb feltételhez kötötték az önállósodási engedélyt.

Időközben Kárpátalja többi egyházközségében is felmerült a református gimnázium iránti igény. 1995-ben a Nagydobronyi Református Egyházközség kereste meg a KMPSZ-t a gimnáziumalapítással kapcsolatban. A szervezet tanácsára a hatályos rendeleteknek megfelelően még folyó évben bejegyezték az egyház által létrehozott jótékonysági alapítványt, amely civil szervezetként létrehozta az intézményt. A Nagydobronyi Református Gimnázium (hivatalos nevén Nagydobronyi Református Líceum) szervezése így zökkenőmentesebb volt, mint az első intézményé, és a kezdettől fogva önálló státussal rendelkezett. Ehhez mindenképpen hozzájárult az is, hogy a község a kárpátaljai református egyházközségek közül a legerősebbnek tűnt mind hitében, mind anyagi

2 Nagydobronyban ekkor már kísérleti jelleggel az állami iskola keretein belül működött egy gimnáziumi osztály, amelynek az óraterveit és tanterveit az iskola tanári kara dolgozta ki, és az intézmény vezetése engedélyeztette az Ukrajnai Oktatási és Tudományos Minisztérium által. Az állami iskolában nem honosodott meg a gimnáziumi képzés, de folytatásaként létrejött a Nagydobronyi Református Líceum.

vonatkozásban. A homogén magyar falu közösségének állami irányítása sem zárkózott/zárkózhatott el egy ilyen kezdeményezéstől. Az intézménynek voltak előzményei a tanári kollektíva által életre hívott, majd elvetélt gimnáziumi osztály indításával kapcsolatban. A Nagydobronyi Református Egyház által 1995. március 2-án az érdekelt helyi illetve járási állami és oktatási intézményeknek írt felkérő levelekre mindenki a lehető legrövidebb időn belül válaszolt. A községi tanács a felszabadult 2-es számú óvoda épületét a hozzá tartozó földterülettel együtt átadta a Nagydobronyi Református Egyháznak kollégium számára. A Nagydobronyi Középiskola vezetése az iskola régi épületét a helyi tanács jóváhagyásával átadta oktatás céljaira a líceumnak. Egy hónap leforgása alatt sikerült legalizálni a líceumot a nagyberegivel egyszerre. Az ünnepélyes tanévnyitóra 1995. szeptember 10-én került sor a nagydobronyi református templomban. A líceumot úgy jegyezték be, hogy az alapszabályában rögzítették, az állami normatívának megfelelő összeget az Ungvári járás biztosítja. Ezt egyébként a Nagyberegi Református Líceum bejegyzésekor is biztosították, amire szintén 1995-ben került sor.

Nehezebb körülmények között jött létre a Nagyszőlősi járásban alapított Tivadari (Péterfalvai) Református Líceum. Ebben a járásban, a magyarok pozíciói gyengébbek voltak az államhatalmi szerveknél akkoriban, ennek is tudható be, hogy az első kibocsátás évében legalizálták, olyan feltétellel, hogy az alapítók, tehát a jótékonysági alapítvány teljesen lemond az állami támogatásról. A helyi szervezők érdekérvényesítési erejének gyengébb pozíciói mellett az is közrejátszott, hogy az egyházon belül sem bírták a vezető testület teljes és egyértelmű támogatását. A tanári testületnek nem voltak adminisztrációs és irányítási tapasztalatai. Az intézmény megalakítása kiváltotta a környező magyar tannyelvű középiskolák tantestületeinek ellenállását, akik féltek az intézmény elszívó hatásától és a szakmai kihívástól. Féltették pozícióikat, mert egy új, magasabb szintű képzést hirdető intézmény csökkentheti presztízsüket a helyi közösségen belül. Ennek az ellenszenvnek nyomai még 2000 tavaszán is tapasztalhatók voltak a továbbtanulási esélyek felmérésekor.

A técsői gimnázium a KMPSZ által 1992-ben kidolgozott oktatási koncepcióban elméleti lehetőségként vetődött fel azzal a céllal, hogy a régió politikai határral levágott szellemi központját, Máramarosszigetet pótolja, már amennyire lehetséges, továbbtanulási lehetőséget biztosítson a szórványban élő felső-Tisza-vidékiek számára. A lokális magyar elit egy része felkarolta az ötletet, és kihasználva az adódó politikai pillanatot, amikor néhai Antall József felesége kárpátaljai látogatását tervezte, személyes kapcsolati rendszerüknek köszönhetően kérték a

gimnázium épületének felépítéséhez szükséges anyagi támogatást. Az Illyés Közalapítvány központi kuratóriuma az erős lobbi hatására megkerülve a kárpátaljai magyar érdekvédelmi szervezeteket az építkezésre kárpátaljai viszonylatban akkor igen nagynak számító összeget ítélt meg[3]. A kárpátaljai látogatást egybekötötték az alapkőletétellel. A gimnázium és kollégium épülete lassan készült el. Az eredeti pályázat szerint a megítélt támogatásból felépülhetett volna, de nem sikerült a határidőt tartani, az infláció pedig egyre kilátástalanabbá tette a projekt befejezését. Jelentős összegeket emésztett fel az állagmegóvás, amit továbbra is az Illyés Közalapítvány finanszírozott. A támogatásokat közvetlenül kapták, nem a nyilvános alkuratóriumi rendszerben, mint más oktatási projekt, például a főiskola esetében történt. Az IKA támogatásai azóta nyilvánossá váltak, felkerültek az internetre, és a támogatási adatok alapján az építkezés akkortájt nagyobb támogatásban részesült 1998-ig, mint az akkor már működő, több száz diákot oktató főiskola. Az MMKM és az Alapítvány képviselői 1996 májusában Kárpátaljára látogattak, hogy tájékozódjanak a líceum helyzetéről. A városi, járási és megyei oktatási szakemberekkel folytatott tárgyaláson, melyen jelen voltak a kárpátaljai magyarság érdekképviseleti szervezeteinek vezetői is, olyan kép alakult ki, mintha a gimnázium kezdeményezői nem tennének kellő erőfeszítéseket a líceum bejegyzése ügyében. Úgy tűnt, hogy a Técsőn működő magyar tannyelvű középiskola épületbővítése folyik magyar állami támogatással. Egy líceum kialakítása nem a cégtábla cseréjét jelenti, hanem egy önálló jogi státussal bíró, szervezetileg és szellemében is más oktatási intézményt, aminek a lényege és lelke nem az épület. A tárgyalás eredményét lezáró jegyzőkönyv szerint a helyi hatóságok a gimnázium megnyitását az épület átadásához kötötték, ami sajátos megközelítése a kérdésnek. A vizsgált időszakban ugyanis úgy indult az oktatás a Beregszászi Magyar Gimnáziumban és a három református líceumban, hogy azok nem rendelkeztek önálló, saját ingatlannal. 1999-ben végül befejeződött az építkezés[4], s a gimnáziumot 2000-ben mint teljes állami fenntartású intézményt nyitották meg, bár a református egyház is magáénak tartja, és külföldön református líceumként hirdetik magukat, úgy tartják számon az intézményt. A felvételi felhívásra eleinte csak a helybéliek jelentkeztek, és a síkvidéki járások magyar falvaiból általában azok, akik nem nyertek felvételt a többi református líceumba. A környékbeli magyar iskolákból, és a Felső-Tisza- vidék falvaiból évekig alig volt érdeklődő a képzés iránt.

3 7 (hét) millió HUF-ot. (Forrás: www.ika.hu)

4 Az IKA-tól 1993–1997 között 38 millió forint támogatást kaptak.(Forrás:www.ika.hu)

A görög katolikus líceum gondolata 1999-ben született, amikor több Magyarországon képzett görög katolikus lelkész tért haza Kárpátaljára. A koncepció kidolgozását segítette a KMPSZ, követték a református líceumok által már bejáratott utat és kidolgozott mintákat. Segítette tevékenységüket a megváltozott politikai helyzet. Magyarországon létrehozták az Apáczai Közalapítványt, valamint az IKA támogatása is nyitottabb lett az egyházi pályázatok irányába. Ennek köszönhetően sikerült kialakítani az infrastruktúrát, majd ezután megszervezni az iskolát. Az oktatás a 2003/2004-es tanévben kezdődött.

A római katolikus líceumot a Munkácsi Római Katolikus Egyházmegye megbízásából az Egyházmegyei Szent Márton Karitász alapította 2001-ben. A Kárpátaljai Megyei Állami Adminisztráció Tudományos és Oktatási Főosztályának minősítését 2003-ban kapták meg. 2004 júliusától viseli államalapító királyunk, Szent István nevét. Előzménye a püspökség mellett kialakított kollégium volt, ahová a szórványból hoztak magyar szóra és írattak magyar iskolába gyerekeket. A líceum előbb a magyar tannyelvű középiskolában kezdte meg működését, majd az oktatás a visszakapott egykori egyházi épületében zajlott. Később alakították ki saját épületüket, bár a kollégiumi ellátás és az étkeztetés a mai napig nem megoldott. Főleg egyházi támogatásból működnek. Bejegyzésekor még állami támogatást nem kapott a líceum, majd az alapítók kezdeményezésére Munkács megyei jogú város pozitív hozzáállásának köszönhetően az államilag kötelező tantárgyak óraszámait itt is finanszírozták 2009 szeptemberéig.

Az 1998–2002-es évek kedveztek az egyházi intézményeknek, projekteknek, bővültek a pályázási lehetőségeik, és nem csak a külföldi testvéregyházak segítségére számíthattak annak köszönhetően, hogy Magyarországon átalakult a támogatási rendszer. Az Illyés Közalapítvány kárpátaljai alkuratóriumába a KMKSZ, az adott időszak meghatározó kárpátaljai politikai szervezetének javaslatára bevonták a kárpátaljai magyar történelmi egyházak delegált képviselőit, akik korábban, az alapítvány működésének első nyolc éve alatt nem tudtak élni a pályázási lehetőségekkel. 1999-től részesültek az egyházak projektjei jelentős támogatásban[5]. További segítséget jelentett az egyházaknak, hogy a Magyar Oktatási Minisztérium létrehozta az Apáczai Közalapítványt, amely nem alkuratóriumi rendszerben működött, de a pályázati kiírások meghirdetése előtt kikérték a KMPSZ véleményét. Az Apáczai Közalapítványnál is megnyílt az egyházak előtt a pályázási lehetőség, sőt prioritásként kezelték igényeiket. Ennek

5 Az IKA-tól az 1999–2002 közötti időszakban a Kárpátaljai Római Katolikus Egyház 3 240 000 HUF-ot, a Kárpátaljai Görög Katolikus Egyház 22 031 400 HUF-ot, a Kárpátaljai Református Egyház 41 790 000 HUF-ot kapott. (Forrás:www.ika.hu)

köszönhetően sikerült felépíteni a Karácsfalvai Görög Katolikus Líceumot, az Ungvári Szent Gellért Szakkolégiumot, bővíteni a Péterfalvai Református Líceumot és számos más projektet[6].

Ez az időszak egyfajta közös gondolkodást is eredményezett, a határon túli magyarokkal kapcsolatban körvonalazódtak hosszú távú tervek. A gimnáziumok bevett intézményekké váltak, nem lehet megkérdőjelezni létjogosultságukat, fontosságukat, amit elsősorban eredményeiknek köszönhetnek. A gimnáziumok fontos szociális funkciót is ellátnak. Sok hátrányos helyzetű gyereknek biztosított a kollégiumi ellátás, általában az otthoninál sokkal jobb körülményeket, és egyúttal továbbtanulási lehetőséget, társadalmi mobilitási esélyt. A líceumokat időközben akkreditálták az állami törvényeknek megfelelően, ami azt jelenti, hogy mindegyiküknek be kell tartani az állami előírásokat, teljesíteni a szabályokat. Az állam a kötelező szaktárgyak oktatásáért járó támogatásokat biztosította 2008-ig.

2008-ban az Ungvári járás vezetőinek kezdeményezésére előterjesztettek egy beadványt az ukrán pénzügyminisztériumhoz, melyben kérték a kifizetések jogosságának felülvizsgálatát. A megyei tanács oktatási és nemzetiségi bizottságának meghallgatásán az Ungvári járás elnöki megbízottja arra hivatkozott a kérdés felvetése kapcsán, hogy módosították a közoktatásról szóló törvényt, amely a nem állami intézmények fenntartását teljes egészében az alapítókra ruházza. A törvény módosított cikkelye nem fogalmaz egyértelműen, ezért kikérték a felettes szervek véleményét. A válasz megerősítette a járás vezetőinek felvetését. Az előterjesztés hátteréről nincsenek egyértelmű információink, és nagy valószínűséggel csak évek múlva lehet majd kellő hitelességű adathoz jutni. Míg a líceumok bejegyzésekor azok státusa közösségi tulajdonú volt, úgy a 2004-es költségvetési törvény módosítása után ez a tulajdonforma megszűnt, és a líceumok automatikusan a magántulajdon kategóriájába kerültek statisztikailag, majd ehhez a törvényhez igazították az összes többit. A hatályos törvények nem teszik lehetővé magánintézmények állami finanszírozását. A líceum fenntartóival és a járási képviselőkkel folytatott beszélgetések alapján feltételezhetjük azt is, hogy az állam nagyobb befolyást kíván gyakorolni az intézmények nevelő-oktató tevékenysége felett, és rá szeretné venni arra őket, hogy kérjék az intézmények államosítását. Egyesek feltételezik, hogy bizonyos politikai erők politikai tőkét szerettek volna

6 Az AKA-tól 2000–2002 között a Kárpátaljai Római Katolikus Egyház 94 859 000 HUF-ot, Kárpátaljai Görög Katolikus Egyház 80 721 000 HUF-ot, a Kárpátaljai Református Egyház 77 022 000 HUF-ot kaptak. (Forrás:www.apalap.hu.)

maguknak kovácsolni a nemzetállam védelmezőjének szerepében a közelgő választások előtt. A megyei és járási elöljárók nem zárkóznak el a további finanszírozástól, de keresik a jogi megoldási lehetőségeket.

Az ukrajnai alapítványi oktatási intézményekben tanuló diákok ukrán adófizető állampolgárok gyermekei, ezért biztosítani kellene ezen oktatási intézmények számára az alapműködéshez szükséges normatív támogatást. A normatív támogatás folyósítását az is indokolja, hogy az ukrán állam a nem állami alapítású bármilyen szintű oktatási intézmények működési engedélyét nagyon kemény előírásokhoz köti: az oktatás szerkezetére, tartalmára vonatkozó állami szabványt követni kell, minimális eltérést engedélyez, az alkalmazottak esetében is előírja a bérezésre vonatkozó hatályos törvények betartását.

Az egyházi líceumok, helyzete a legújabb politikai változások tükrében

Az egyházi intézmények szempontjából a legfontosabb kérdés a következő évtizedben, az intézmények finanszírozásának kérdése, miután 2009-től kezdve az ukrán állam megvonta az állami támogatást az egyházi líceumoktól. A központi állami támogatás megszüntetése a 2004-es tulajdonjogi törvénymódosításhoz vezethető vissza (a tulajdonjogi formákról szóló törvény). Az első líceumok bejegyzésekor 1995-ben még több tulajdonjogi forma létezett: állami, kommunális, magán- és a kollektív tulajdonjogi státusz. A kollektív tulajdonjogi státusz az, amit nem egy magán ember, hanem egy szervezet, egyesület hozott létre, vagyis nonprofit jellegű. Ilyen tulajdonjogi formában jegyezték be a főiskolát és minden líceumot, hisz ezeket az egyház és társadalmi szervezetek alapították. 2004-ben az ukrán parlament eltörölte a kollektív tulajdonjogi formát és automatikusan átvezették ezeket az intézményeket a magán tulajdonjogi formába. Ez kihatással volt az oktatási törvényre, mert a kollektív tulajdonjogi formának járt a normatív támogatás, de a magániskoláknak nem, esetükben ez az alapítókat terheli. A költségvetési törvényt is ekkor fogadták el, ami kimondta, hogy az állami költségvetésből csak állami és kommunális (önkormányzati) tulajdonjogi formában működő szervezeteket lehet támogatni. Ezen törvénymódosítás láncreakciója ahhoz vezetett, hogy 2009-től nem tudják jogilag biztosítani a líceumok számára a járások az állami normatív támogatást, vagyis azt a fizetést, ami az államilag előírt kötelező tantárgyak óráinak letanításához szükséges az intézményekben. A líceumok előtt álló legnagyobb kihívás az, hogyan lehet biztosítani az intézmények stabil működését, a finanszírozást.

Az egyházi intézmények működése és perspektívájuk szempontjából új kihívást jelent a 2010-es, a Janukovics kormány általa elfogadtatott oktatási tör-

vény módosítása, melynek értelmében minden oktatási intézmény visszatér a 11 éves középiskolai oktatáshoz. Ennek értelmében a líceumok, melyek az általános iskola 9. osztálya után három évfolyamosak voltak értelmüket vesztik, miután a középiskolai fokozat a szovjet típusú, kétéves felső tagozatra redukálódik. Két év alatt azonban nem lehet biztosítani az érettségire felkészítő minőségi tudást, esetleg az átlagra tervezett kötelező minimumot. A törvény a líceum alatt a 9. osztály utáni két évet érti, vagy a 8. 9. 10. 11. osztályt tekintenék líceumnak, vagyis engedélyezi az intézmény kiterjesztését az alsóbb korcsoportokra. Bármelyiket is választják az egyházi líceumok fenntartói alapszabály-módosítást kell eszközölniük.

Kihatással lesz a líceumokra a kárpátaljai általános demográfiai helyzet. Az eltelt húsz esztendőben Kárpátalján is csökkent a születések száma általában és a magyar közösség esetében is. Ez a társadalmi folyamat a kisebbségek, így a magyar közösség anyanyelvű oktatására nagyobb hatással van, mert kisebb a beiskolázási lehetőség a különböző oktatási intézmények számára, egyes helyeken a tanulólétszám iskolák bezárásához vezethet. Az általános demográfiai hullámvölgy érezteti hatását a líceumokban is. Emellett ebben nagy szerepe van az ukrán oktatási törvénynek, amit 2006 óta vezettek be. A magyar nyelvű oktatást megpróbálják átirányítani a teljes ukrán nyelvű oktatásra.

1. táblázat A líceumokban tanulók összlétszámának alakulása tanévenként 2005-2010 között

Iskola neve	*2005/*	*2006/*	*2007/*	*2008/*	*2009/*
	2006	2007	2008	2009	2010
Nagyberegi Református Líceum	101	99	92	87	75
Nagydobronyi Református Líceum	103	109	119	102	82
Péterfalvi Református Líceum	84	78	82	86	74
Munkácsi Szent István Líceum	57	51	45	47	42
Karácsfalvi Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceum	67	55	46	34	35
Összesen	412	392	384	356	308

Megoldandó feladatként jelentkezik az egyházi intézmények számára az, hogy az alacsony hallgatói létszám miatt nem tudják megvalósítani azt az állami elvárást, hogy tagozatos osztályokat indítsanak, amit a törvény profil szerinti képzésnek nevez. A több párhuzamos osztállyal, vagy legalább 27 fős osztálylétszámmal rendelkező iskolákban annak adottságait (felszereltségét, tanári karának felkészültségét) figyelembe véve szakirányt választanak, ahol a szakiránynak/szakirányoknak megfelelő tantárgyakat emelt óraszámban, és más tanterv szerint oktatnak, felkészítve a diákokat a szakirányú továbbtanulásra. Az egyosztályos és kislétszámú iskolákban az általános tanterv szerint taníthatnak, ami csökkenti az ott érettségiző diákok továbbtanulási esélyét, miután minden tárgyból egy átlagos ismeretet sajátíthatnak el.

Nagy feladatot ró a fenntartókra a pedagógiai kihívás, melynek értelmében olyan oktatási rendszert és módszert kellene kialakítani, amely egyszerre felkészíti a tanulót arra, hogy az ukrajnai is és a magyarországi továbbtanulás is elérhető legyen számukra. Ez a kihívás az alábbi elvárásokban fogalmazható meg. Egyrészt szükséges megtanítani a diákot ukránul olyan szinten, hogy sikeresen letegyék az érettségi tesztvizsgát ukránból, amely az ukrán anyanyelvű és ukrán tannyelvű iskolában tanuló, ukrán filológia szakra felvételizők számára készítettek, mert ezen tesztekkel mérik bármelyik szakra felvételizők ukrán tudásszintjét, ami kötelező. Amennyiben az ukrán vizsgán nem érnek el 200-ból a 124 pontot a diákok nem nyújthatják be jelentkezésüket egyik szakra sem, csak abban az esetben, ha a fő szaktárgyból elérték a 200-ból a 170 pontot.

Másrészt két év alatt el kell érni, hogy a különböző iskolákból érkező diákok a felvételikor a fő tárgyukból elérjék a 140 pontot a 200-ból, mert ez is alapfeltétele a jelentkezésnek (A felvételi rendszer anomáliái közé tartozik, hogy a magyar szakra a fő tárgy az idegen nyelv vagy Ukrajna történelme, a magyar nyelvi kompetenciát a felsőoktatási intézmények belső vizsgával mérhetik. A minisztérium az óvodapedagógia szakra főtárgyként a biológiát, tanítói szakra a matematikát jelölte meg. Tehát az elvárás, hogy a leendő óvodapedagógusok legalább 140 pontra teljesítsék a leendő orvostanhallgatók és biológusok számára összeállított tesztet, a leendő tanítósok 140 pontot érjenek el a leendő matematikusok és mérnök hallgatók számára készített központi vizsgateszteken.)

Harmadrészt a líceumok feladata felkészíteni diákjaikat arra is, hogy anyanyelvükön magyarul jól tudjanak, és a magyar kultúrából is pótolják a hiányosságokat. Mindezt úgy kellene elérni, hogy minimálisra csökkentették a magyar órák számát a középiskolákban. Továbbá az intézmények alapfeladata, hogy diákjaiknak magatartásuk formálásában biztosítsák az egyházi és nemzeti

nevelést. Összességében alapkihívásként jelentkezik, hogy egyszerre kellene egy világi, modern képzést megvalósítani, és megőrizni a hagyományokat.

Összesítve a felvetett kihívásokat, a líceumok helyzetét és jövőbeni sorsát négy tényező befolyásolta, a 2004-es törvények, melyek alapján az ukrán állam nem támogatja anyagilag az intézményeket, a 2006 óta hozott kisebbségi anyanyelvű oktatást korlátozó rendeletek (érettségi/felvételi, magyar nyelvvel szembeni diszkrimináció, ukrán követelményrendszer), a 2010-es ukrán törvénymódosítás, visszatérés a 11 éves középiskolai oktatáshoz valamint a demográfiai helyzet, a beiskolázási mutatók.

A kihívásokra adható válaszok, továbblépési lehetőségek

Szervezeti, szervezési, pedagógiai kihívásokra adható válaszlépések

Kétségtelen tény, hogy szükség van Kárpátalján a líceumokra, mert fontos szerepet töltenek be regionális szinten az értelmiség utánpótlás szempontjából, fontos oktatási központokká nőtték ki magukat. Az intézmények pozícióinak megtartása érdekében áttekintjük a lehetséges változtatási lehetőségeket. Elsősorban szerkezeti változtatás szükséges. Elkerülhetetlen az alapszabály módosítása, így új koncepciót kell kialakítani mindegyik oktatási intézménynek. Célszerűnek látszik az áttérés a négyosztályos oktatási szerkezetre 8-9-10-11. osztályok. Miután a 9. osztály Ukrajnában az általános iskola befejezését jelenti és kibocsátó évfolyam, amikor a végzősök dönthetnek, hol folytatják további tanulmányaikat (maradnak az anyaintézményben, vagy szakmát kívánnak tanulni) célszerű a 9. osztály után felvételit hirdetni a teljes középiskolai képzést biztosító oktatási szakaszra, a 10-11. osztályra. A líceumokban tanulókat a 9-es kibocsátó jegyek alapján lehetne felvenni. Másodsorban elkerülhetetlen a tanulólétszám bővítése. A racionalitás érdekében évfolyamonként legalább 30-50 diákot kellene beiskolázni, így lehetőség lenne a minél szélesebb körű szakosításra. Egy intézményen belül legalább két, de akár 4-5 szakirányt is választhatnának a diákok, ami vonzóvá tenné az intézményt. Növelné a tanulás hatékonyságát is, mert kialakulhatna egy egészséges versenyszellem, megoldható lenne a csoportbontás és a tagozatos profil szerinti szakirányú oktatás. Csökkentené az intézményekben az egy főre jutó költségeket.

Harmadrészt szükséges bővíteni a beiskolázás merítési körét. A felvételi lehetőséget ki kellene terjeszteni az ukrán tannyelvű iskolákba járó gyerekekre, akik magyarok, vagy tudnak valamilyen szinten magyarul, így nem vesznének el a magyar közösség, magyar nemzet számára. Megtalálni, megkeresni a legtehetségesebb vidéki, eldugott kis településen élőket, a szórványban élőket, a

tehetséges romákat, akik számára esetleg a továbbtanulás is elképzelhetetlen, ha nem fedezzük fel őket, nem vonjuk be abba a szellemi körbe, amely számukra az ugródeszkát jelentheti. Ennek érdekében szabad helyeket kellene biztosítani azok számára, akik esetleg hiányos magyar nyelvtudásuk, vagy halmozottan hátrányos családi helyzetük miatt gyengébben szerepelnének az általános megmérettetésen a versenyvizsgák alkalmával. Az oktatás minőségének megőrzése érdekében, célszerű ezt a kvótát a beiskolázható helyek 10-20%-ban megállapítani. Az ukrán iskolából felvételizőket a versenyvizsgán ne magyarból, hanem az oktatás nyelvéből vizsgáztassák, így biztosítható számukra az esélyegyenlőség.

Továbbá a pedagógiai kihívásokra adott válaszként olyan oktatási konstrukció kialakítása szükséges, amely felkészíti a diákokat mind az ukrajnai, mind a magyarországi továbbtanulásra, és közben az intézmény megmarad szelemében és rejtett tantervében magyarnak/református/katolikusnak/görög katolikusnak. Az elvárásoknak megfelelően az óraterveket úgy kellene kialakítani, hogy az első két évben egy szintre hozzák a különböző iskolákból érkező diákok tudását, majd a következő két évben célirányosan készíteni őket a továbbtanulásra, legalább két szakirányban. Erre lehetőséget kínál az ukrán óratervek szerkezete, amely két nagy egységből áll (Invariativ tárgyak, azaz államilag kötelező és a variatív órák, melyek az intézmény által választhatók). Az invariatív órákat célszerű az egész osztály számára tartani, hogy az osztály kollektív szelleme ne sérüljön, ne alakuljanak ki frakciók, mondjuk aszerint, hogy ukrán iskolából jöttek, vagy magyarból. A variatív és a profil szerinti órákat célszerű lenne délutánra tenni és ezeket csoportbontásban tartani. A 8. és 9. osztályokban az egyik csoportban, azok számára akik magyar iskolából jöttek ukrán nyelvet lenne célszerű tanítani, míg az osztály másik felének, akik ukrán iskolából jöttek, magyar nyelvet. A hatékony az lenne, ha a közös órákon tanultak számukra ismeretlen és nehezen emészthető részét közösen dolgoznák fel ezeken a foglalkozásokon, így a következő délelőtti órákon már nem halmozódna a lemaradásuk, inspirálná őket, hogy önállóan felzárkózzanak a nekik nehézkes tárgyból a csoport másik feléhez. A 10-11. osztályban egyes általános ismereti tárgyakat közösen kellene oktatni, míg a választott profil szerintieket csoportbontásban. A profil szerinti tárgyak mellett megfelelő teret adni az idegen nyelvnek. Az államilag előírtak mellett plusz órát célszerű adni az ukránra, főleg a 10-11. osztályokban, hogy minél sikeresebben teljesítsenek a tesztvizsgán. Ezeken a plusz ukrán órákon csak a tesztekre kellene koncentrálni, és nem a nyelvet tanítani.

A felvázoltak megvalósulásának pedagógiai feltétele: pozitív tanári hozzáállással segíteni a magyar környezetből, iskolából érkezők felzárkózását ukránból, és az ukrán iskolákból érkezők felzárkózását magyarból, világirodalomból, magyar nemzet történetéből, népismeretből. A közösség és a hatékonyság érdekében engedélyezni lehetne, hogy bár a tanórák magyarul zajlanak, akinek ez gondot okoz, az felelhessen ukránul, ha neki könnyebb ezen a nyelven felkészülni. Ennek a feltételét is biztosítani kellene, vagyis az iskolai könyvtárban legyen elérhető az ukrán tankönyv is. Ez egyébként lehetőséget adhatna arra is, hogy abból az egy-két tárgyból, amiből a gyermek felvételizni szeretne a későbbiekben ukránul is elolvassa, megtanulja a szakkifejezéseket, nem kötelező jelleggel akár a tananyag kivonatát is elsajátíthatná. Mindez abban az esetben célszerű, ha az intézmény szellemisége, rejtett tanterve nem változik

A finanszírozási lehetőségek problematikája

Egy intézmény akkor lesz hatékony és működőképes, ha saját elkötelezett tantestülete lesz, akik elfogadják a koncepciót, és szakmailag alkalmasak a megvalósításra. Ennek feltétele a kiszámítható pedagógus pálya biztosítása, a pedagógusok megalapozott kiválasztása az alapítók és fenntartók részéről. Alapvető feltétel, hogy sikerül-e elérni az intézmények működésének pénzügyi stabilitását. Fontos, hogy az infrastruktúra biztosítsa a kitűzött cél és elfogadott oktatási koncepció megvalósítását és az alkalmazottak bérezése ne maradjon el az állami intézményekben dolgozók hivatalos bérezésétől, azt kifizessék idejében, annak minden munkáltatót és munkavállalót terhelő adóvonzatával együtt.

Az egyházi líceumok állami támogatásának megvonása 2009-ben kezdődött, amikor egy ungvári járási vizsgálat lapján nyilvánosságra került, hogy a 2004-ben elfogadott törvények és törvénymódosításokat, melyek megvonták az állami támogatást a nem állami lapítású intézményektől a járások nem vették figyelembe, így kötelezték azokat a rendeletek betartására. A járásokban a KMKSZ magyar képviselőinek kezdeményezésére a törvény adta lehetőségeket kihasználva kezdeményezték az intézmények programfinanszírozását. Ennek a finanszírozási lehetőségnek a korlátai abban vannak, hogy a járások költségvetésük fölötti részét fordíthatják ilyen célra, amennyiben a tanácsok azt megszavazzák, így esetlegessé válik és a mindenkori tanács összetételétől, a magyar frakció érdekérvényesítési erejétől függ és a maradék elv alapján működik. Problematikus az is, hogy mire biztosíthatnak támogatást a járások, mert a törvény nem egyértelmű. Egyes járások hivatalnokai szerint a fenntartás teljes mértékben az alapítókat terheli, így beruházást, fejlesztést támogatnak, míg más járásokban

az alapműködést és a rezsit is támogatták. A programfinanszírozás alapján a járások részéről az egyházi líceumoknak folyósított támogatásokról megáállapítható, hogy az egyházi líceumok az állami normatíva teljesítésére 2006-ban és 2008-ban is különböző nagyságrendű támogatásban részesültek. Ez magyarázható a tanulói létszámmal, a tanulói csoportok számával, és a helyi hatalom toleranciájának, az intézmény beágyazottságának, a magyar közösség érdekérvényesítő erejének is lehetett szerepe az anyagi eszközök elosztásában. Az utóbbi tényező 2010-ben érvényesült, mikor már központi költségvetésből nem tudták normatív alapon a járások finanszírozni az egyházi líceumokat, így a költségvetési többlet terhére program-finanszírozással támogathatták azokat. A járások által megítélt támogatások nagysága szerint a legkisebb összeget a magyar többségű Beregszászi járás adta a Nagyberegi Líceumnak, ahol az állami vezetők többsége is magyar, ami üzenetértékű hozzáállásuk tekintetében. A legtöbb támogatást a Nagyszőlősi járásban fordították programfinanszírozásra, melynek területén két líceum is működik, a Péterfalvai református Líceum és a Karácsfalvi Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum. A 2010-es támogatás azt mutatta, hogy nem egységes járásonként, hogy mire fordíthatták a támogatást. Ez azért érdekes, mert egyes járásokban arra hivatkozva, hogy a programfinanszírozás nem fordítható a fenntartás költségeire (bérek, rezsi), mert azt törvényileg az alapítóknak kell biztosítani, mégis bérekre fordíthatták (Munkács), vagy rezsire((Nagyszőlősi járás).

Magyarországról két forrásról vannak pontos adataink a vizsgált időszakban: a Szülőföld Alaptól elnyert pályázati támogatásról, valamint a MEH által nemzeti jelentőségű intézményekké nyilvánítottak támogatásáról. A MEH 2007-ben döntött arról, hogy mely határon túli intézményt nyilvánította nemzeti jelentőségűvé, és azok számára, évi rendszerességgel milyen nagyságrendű támogatást nyújtanak. A három református líceum között osztották el a MEH támogatását egy intézményre évi 2670000 HUF támogatás jutott, a két katolikus líceum egyformán 2500000 HUF támogatásban részesült évente. A Szülőföld Alapot 2005-ben hozták létre, mint a határon túli magyarokat támogató központi alapot, összevonva a korábban e célokat szolgáló alapítványokat. A Szülőföld Alap honlapján közzétett határozatok alapján 2005-2009 között a három református középiskola működési költségeinek támogatására átlagosan évente 7 836 000 HUf-ot kaptak. Lebontva egy intézményre évi 2612000 HUF támogatást jelent intézményenként. Jelentős összeget fordíthatott az egyház építkezésre ebben az időszakban (51 600 000 HUF-ot), melyek között lehettek a líceumokat érintő támogatások is, bár erről nem rendelkezünk pontos adatokkal. A Munká-

csi Szent István Líceum évente átlagban 4 700 000 HUF támogatásban részesült. A Karácsfalvi Sztojka Sándor Görög-katolikus líceum a vizsgált időszakban évente átlag 3 920 000 HUf támogatást kapott.

Becsüljük meg, hogy évente átlagban milyen támogatásból gazdálkodhattak az egyházi líceumok az ismert adatok alapján. Nem rendelkezünk adatokkal azzal kapcsolatban, hogy részesültek-e és ha igen milyen nagyságrendben a líceumok az Oktatási Minisztérium valamely főosztályától (közoktatási, egyházügyi, határon túli kisebbségek stb), vagy egyházuk központi szerveitől (református zsinat, reformátusok világszövettsége, magyarországi katolikus egyház, vagy még attól magasabb szintű szervezetektől, saját egyházi adományokról stb.), bár ezen intézményeknek a különböző rendezvényeken, mint támogatókat köszöntik.

A líceumok „kenyérpénz" címen havi 250-350 UAH díjat kérnek a diákoktól, ami egy minimálbér harmadát jelenti. Ez kárpátaljai viszonylatban megterhelő egy-egy család számára, egyes felsőoktatási intézmények tandíjának megfelelő összeget jelent, különösen, ha két gyerekük tanul az intézményben. Ehhez kiegészítő költségként járul a gyerekek utaztatásának költsége hetente, valamint a zsebpénz. A tíz hónap alatt ez az összeg a diáklétszám függvényében 3 500 000HUF és 8 200 000 HUF között lehet. Az egyházi líceumok évi mintegy 10 – 20 millió HUF rendszeres támogatásban részesülhettek az általunk ismert források alapján a vizsgált időszakban.

2. táblázat A kárpátaljai egyházi líceumok egy évi bevételének becslése (HUF)

	MEH	*SZA*	*UA*	*Összesen*
Nagyberegi Líceum	2 670 000	2612000	742857	6 024 857
Nagydobronyi Líceum	2 670 000	2612000	1714286	6 996 286
Péterfalvai Líceum	2 670 000	2612000	5904000	11 186 000
Munkácsi Szent István Líceum	2 500 000	4 700 000	1628571	4 128 571
Karácsfalvi Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceum	2 500 000	3 920 000	3628571	6 128 571

Összehasonlítási alapul véve a Técsői Líceum állami költségvetés tervezetét (évi 54 millió HUF volt 2009-ben) az egyházi líceumok működésének mintegy 20-40%-ka volt megnyugtatóan rendezve. Igaz, az egyházak ennél nagyobb támogatásban részesültek, de a statisztikák szerint nem mindegyik kezelte a líceumok működtetését prioritásként, amire a fenti táblázatok adatai is utalnak. A vizsgált periódusban a református egyház például nem a fenntartás

stabilitását tartotta prioritásnak, hanem újabb beruházásokba kezdett. Nagydobronyban kollégium építésébe, Nagyberegen kollégium és tornaterem építésébe kezdtek. A Técsői Liceumot, annak ellenére, hogy ez állami intézmény egyházi beruházásként gigatervekkel komplexummá kívánták bővíteni, amiben óvoda, új tantermek, kollégiumi férőhelyek is lettek volna. A beruházások főleg magyar állami fedezettel történtek, melynek költségeit nem hozták nyilvánosságra, de becsült értékük több százmillió HUF-ot tett ki szakértők szerint. Mindemellett az intézményi fenntartás költségeit is az egyházak a magyar államtól várták. Az ukrán állam irányába alig tettek lépéseket, és az első próbálkozások és elutasító tárgyalások után nem is szorgalmazták tovább.

A fentiek alapján a következő megoldási lehetőségek kínálkoznak a kialakult fenntartói kihívásokra. Közös erővel a különböző források összevonásával szükséges előteremteni a költségeket az ukrajnai állami, megyei/járási támogatások, magyarországi állami normatív/pályázati, egyházi központi/ egyházmegyei/egyházközségi stb, alapítványi, jótékonysági, tevékenységből származók, öreg diákok hozzájárulása, a diákok hozzájárulása segítségével, utóbbinak igazodni kellene a kárpátaljai családok anyagi helyzetéhez. A kárpátaljai magyar és a magyarországi politikum révén szükséges elérni, hogy visszatérjenek a 2004-es törvénymódosítások előtti állapothoz. Az ukrán állam finanszírozza az iskolákat normatív alapon, miután az intézményekbe ukrán adófizető állampolgárok gyerekei járnak, és kötelező az érettségi, biztosított annak ingyenessége minden állampolgár számára. A stabilitás érdekében az intézmények új kihívásokra adható válaszok alapján ki kellene dolgozni a következő évekre szóló koncepciót, elkészíteni, a realitásokat figyelembe vevő költségtervet átlátható formában, megosztva azt intézmények működésében érdekelt körök között. Nagyon széles skálán mozog a helyi támogatás nagysága és nincs egység abban, hogy mire fordítható. A programfinanszírozás problémája, hogy a maradék elv alapján működik és általában a költségvetési év második felében használható fel, ha a járás/város költségvetés fölötti bevételre tesz szert ezért törekedni arra, hogy járási szinten prioritásként kezeljék. Ennek érdekében sokkal nagyobb magyar-magyar összefogásra lenne szükség, és az egyházaknak is sokkal jelentősebb szerepet kellene vállalni az ukrán állammal szemben a helyi érdekartikulációban és érdekérvényesítésben. A magyarországi állami támogatásokat is koncentrálni kellene és az intézmények reális költségeinek függvényében célirányos rendszerben folyósítani, megosztva a különböző szervezetek között.

Hivatkozott irodalom

A KMPSZ levele Andrásfalvy Bertalannak, az MKM miniszterének a Csengeri Ady Endre Gimnázium kárpátaljai osztályának megnyitásával kapcsolatban. 1992. július 9.

A Kárpátaljai Református Egyház 1993. május 15-én kelt támogatást kérő levele az EDUCA Transfer International központhoz.

A Kárpátaljai Református Egyház 1995. március 6-án kelt levele (ikt. sz. 65.) a Nagydobronyi Középiskola igazgatóságához a régi iskola épületének átadásáról líceum létrehozására.

A Nagydobronyi Középiskola igazgatójának 1995. február 27-én kelt levele egy egyházi líceum alapításának jogi, gazdasági, szakmai követelményeiről és lehetőségeiről.

A HTMH főosztályvezetőjének 1997. június 5-ei jelentése a técsői gimnáziumról folytatott tárgyalásról.

Emlékeztető az Illyés Közalapítvány Alkuratóriuma titkárságának 1995. október 5-ei üléséről.

Feljegyzés a Magyar–Holland Oktatási Központ (ETI) megnyitójának ülésszakáról. 1991. október 18. Budapest, Ráday Kollégium.

Jegyzőkönyvi kivonat az Illyés Közalapítvány Kuratóriumának 1993. január 21-i rendes ülésén megtárgyalt pályázatokról született döntésekről.

Kollektivne zvernennya holiv blagogyijnih fongyiv i direktoriv licejiv zasznovnikami jakih je religijnyi gromadi pro derzsavne finanszuvannya vid 30 veresznya 2009 r.

Koncepcija gyijaljnosztyi liceju sz. Velika Dobrony Uzshorodszkoho rajonu, 17 travnya 1995 r.

Liszt szinodiu upravlinnya Zakarpatszkoji Reformatszkoji cerkvi golovi Uzshorodszkoji rajonnoji radi vid 2 bereznya 1995 r. pro vidkrittya liceju u sz. V.Dobrony

Liszt szinodiu upravlinnya Zakarpatszkoji Reformatszkoji cerkvi zavid. Viggyilom oszviti Uzshorodszkoho rajvikonkomu vid 2 bereznya 1995 r. pro vidkrittya liceju u sz. V.Dobrony

Liszt nacsalnika viggyilu oszviti Uzshorodszkoji rajonnoji gyerzsavnoji adminisztraciji blahogyijnomu fondu upravlinnya ZRC vid 12.01.2009 r. n 02-12/08.

Liszt Episzkopa UZRC holovi Uzshorodszkoji rajonnoji radi vid 22.07.2009 r. n 175.

Sztatut gimnaziji z biologo-himicsnim ta fiziko-matematicsnim profiljem navcsannya sz.V.Dobrony scso nahodityszja u kolektivnoji vlasznosztyi dobrocsinnogo fondu upravlinnya reformatszkoji cerkvi.

Megállapodás a Kárpátaljai Református Egyház és a Nagyberegi Középiskola között a nagyberegi református gimnáziumi osztály működtetéséről az 1993–94 tanévben.

Magyar–holland együttműködés a közoktatás és nevelés területén. 1991. október 18.

Rozporjadzsennya Berehivszkoji Rajonnoji Radi N20 vid 18.08.1993 r. pro vidkrittya klaszu reformatszkoji gimnaziji v. sz.Nagybereg.

Uhoda pro najom nezsitlovoho primiscsennya (budinok sztaroji skoli) dlja Velikodobronyszkoji gimnaziji vid 20 travnya 1995 roku.

Vöpiszka iz resenyija csetvertoj szessziji 22 szoziva o zakrötyiji gyetszkogo szagyika N 2 ctkf V.Dobrony.

Vityag z protokolu N 5 zaszidannya radi blagogyijnogo fondu upravlinnya Zakarpatszkoji Reformatszkoji cerkvi vid 17 travnya 1995 r.

Vityag z protokolu n 1, 150/2009 zaszidannya Szinodu Upravlinnya

Zakarpatszkoji reformatszkoji cerkvi vid 23 cservnya 2009 r. v. Beregovo.

Zvernyennya oblasztnoji radi do MON Ukrajini vid 28 veresznya 2009 r. Pro bjudzsetne finanszuvannya licejiv z uhorszkoju movoju navcsannya zasznovanih blagogyijnimi fondami

A KÖTET SZERZŐI

ÁDÁM ANETTA – egyetemi adjunktus, Miskolci Egyetem
BORDÁS ANDREA – egyetemi adjunktus, Nagyváradi Egyetem
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ – ny. egyetemi docens, Debreceni Egyetem
BUDA ANDRÁS – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
BUDA MARIANN – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
CHRAPPÁN MAGDOLNA – főiskolai docens, Debreceni Egyetem
CSOBA JUDIT – egyetemi docens, Debreceni Egyetem
DUFFEK MIHÁLY – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem
ENGLER ÁGNES – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
FALUS IVÁN – egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola
FENYŐ IMRE – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
FÓNAI MIHÁLY – egyetemi docens, Debreceni Egyetem
GAÁL ISTVÁN – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem
GYÖRGYI ZOLTÁN – egyetemi docens, Debreceni Egyetem
HAUSMANN KÓRÓDY ALICE – egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem
HAVAS LÁSZLÓ – professor emeritus, Debreceni Egyetem
KOZMA TAMÁS – professor emeritus, Debreceni Egyetem
NAGY MÁRIA – egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola
OROSZ GÁBOR – ny. egyetemi docens, Debreceni Egyetem
OROSZ ILDIKÓ – főiskolai docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
PETŐ ILDIKÓ – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
PUSZTAI GABRIELLA – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem
RÉBAY MAGDOLNA – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem
SZABÓ ILDIKÓ – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem
SZENDREI JULIANNA – főiskolai tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem
SZÍJÁRTÓ IMRE – főiskolai tanár, Eszterházy Károly Főiskola
TÓTH ZOLTÁN – egyetemi docens, Debreceni Egyetem