

„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Iskola a társadalmi térben és időben

2013

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

**ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN
2013**

**Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola**

**ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN
2013**

Pécs, 2014

A kötet szerkesztői
Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia

Lektor
Cserti Csapó Tibor

Felelős kiadó
Ambrusné Kéri Katalin

Kiadó
PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

ISSN 2064-6348
A nyomtatott változat ISSN száma: ISSN 2062-1558

Borítóterv
Molnár-Kovács Zsófia

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

A szerkesztők munkáját a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

© PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
© Szerkesztők, szerzők

TARTALOM

Előszó.....	7
FORRAY R. Katalin: Utak az oktatásba – a cigányság helyzete.....	9
NÉMETH András: A pedagógus professzió történeti kutatás főbb irányai és elméleti koncepciói	21
NEVELÉS- ÉS OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK.....	45
GYÖKÖS Eleonóra: Iskolaimázs és iskolahasználat. Egy alföldi mikrorégió gimnáziumai, 1850-1945	47
ÁCS Marianna: Református előjárók a nőnevelésről a két világháború közötti korban.....	64
FARKAS Péter: Művelődéspolitikai és felnőttképzési koncepciók az 1945-1948 közötti Magyarországon	75
OKTATÁSKUTATÁS – HATÁSVIZSGÁLAT.....	87
SZÉLL Krisztián – FEHÉRVÁRI Anikó: Hatásvizsgálatok az oktatáskutatásban.....	89
HÜSE Lajos: A projektszemlélet jelentősége az iskolai integrációs programokban.....	101
PÁRHUZAMOS ISKOLAVILÁGOK.....	115
MIKA János – KISS Barbara – KOVÁCS Enikő – RÁZSI András: A megújuló energiaforrások néhány oktatási vonatkozása.....	117
BERÉNYI Ildikó: A kriminándragógia alapkérdései, aktív együttműködésre alapozott tanulás a börtönökben.....	132
LENNERNÉ PATKÓ Ildikó: A bajor középiskolák közötti átjárhatóság elméletben és gyakorlatban	146
FÁBIÁN Gyöngyi: A kritikai gondolkodás esélyei a tanteremben ...	159
VEREBÉLYI Gabriella: A tanulásban akadályozott 5. osztályos tanulók szóbeli és írásbeli mondatalkotásának vizsgálata.....	174

ELŐSZÓ

Az „Iskola a társadalmi térben és időben IV.” című konferencia 2013-as előadásainak írott és szerkesztett változatát tartja kezében a kedves Olvasó. Nagy örömünkre szolgál, hogy a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola évekkel ezelőtt útjára indított konferenciája mára már hagyományosnak, egyetemi, regionális és országos szinten is elismert rendezvénynek számít a neveléstudomány művelői körében. Ennek legfontosabb oka véleményünk szerint az a szemléletmód, amit a konferencia-sorozat küldetés-nyilatkozatában egykor megfogalmaztunk: „A neveléstudományi kutatások intenzív dialógust folytatnak kutatásuk tárgyával: alakítják, formálják a nevelés, oktatás világát, legyen szó jelen idejű jelenségek vizsgálatáról vagy történeti kutatásról. Szakmai hitvallásunk, hogy a nevelés világa a maga mindenkori jelenében sem zárvány, állandó kölcsönhatásban áll a társadalommal, s az oktatásnak folyamatosan reagálnia kell a gyorsan változó társadalmi kihívásokra.”

Pécs, ez a konferencia fontos esemény tehát a nevelés és oktatás iránt érdeklődő kutatók számára, mert az új tudományos eredmények bemutatása mellett lehetőséget nyújt a szakmai vitákra és az együttműködések kialakítására; a már jelentős hírnevet szerzett tudósok és kutatói pályájuk kezdetén járó doktorhallgatók eszmecseréjére. Ezt a konferencia-sorozatot a pécsi doktorandusz-képzés szerves részének tekintjük, mert a programjainkhoz kapcsolódó kurzusok mellett, azok keretein messze túlmutatva segíti a hallgatók felkészítését.

Jelen kötet tanulmányai jól érzékeltetik azt a tematikai sokszínűséget, ami ezen a konferencián is megjelent. A jeles kutató, iskolaalapító és programvezető Forray R. Katalin és az OTDI Oktatástörténeti programjának rendszeres oktatójaként kiemelkedő Németh András professzorok bevezető tanulmányai – melyek az általuk tartott plenáris előadások írott változatai – jó alaphangot adnak a kötet doktorhallgatók és -jelöltek, illetve más kutatók által írott, alapvetően a nevelésszociológia és az oktatás- és neveléstörténet tudományterületéhez kapcsolódó tanulmányoknak. A 19-20. századdal foglalkozó történeti tanulmányok az oktatás- és neveléstörténet napjainkban megújuló tematikájához és módszertanához kap-

csolódnak: mikrorégiós kutatás, a nevelés jobb megismerése és a felnőttképzés története áll ezek középpontjában. Az oktatáskutatás új eredményeinek és az iskolák világát bemutató írásoknak is közös jellemzője a korszerű módszertanok és témák, a problémaközpontú vizsgálódások középpontba állítása. A hatásvizsgálatok, a projektszemlélet, a börtönpedagógia, az összehasonlító kutatások, a kritikai gondolkodás iskolai esélyei és a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos kutatások jól példázák ezt, és vélhetően nagy érdeklődésre tarthatnak számot.

A kötet elolvasását ajánljuk mindazoknak a kutatóknak és pedagógusoknak, akik a nevelés és oktatás, az iskolai munka megújítását tudományos kutatásokkal szeretnék megalapozni. Az ő kezükben ez a könyv inspirálójá lehet újabb vizsgálódásoknak, elindítója lehet további szakmai vitáknak, alapja lehet a színvonalas szakmai párbeszédnek. Mindezekhez a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola továbbra is szívesen biztosít kereteket: konferenciaköte-tűnket és kezűnket nyújtjuk tehát kutatótársainknak, kiemelten is azoknak a hallgatóknak, akik elkötelezték magukat a neveléstudomány művelése mellett.

Pécs, 2014. március 28.

Kéri Katalin, az OTDI vezetője

FORRAY R. KATALIN: UTAK AZ OKTATÁSBA – A CIGÁNYSÁG HELYZETE¹

Összefoglaló:

Az Európában élő cigányság mintegy 10 milliós létszámú. Zömük Közép- és Kelet-Európában él. E térség egyes országainak csatlakozása óta növekedett meg az EU érdeklődése a cigányok, romák iránt. A cigány csoportok – romungro, beás, roma – különböző módon kapcsolódnak be az oktatásba, képzésbe, de még mindig jelentős az elmaradás a magyar átlagtól. Az 1990-es évi rendszerváltás után a cigányság oktatásának két jelentősebb megújítása volt: a nemzetiségi oktatás mintájára történő az 1990-es években és a hátrányos helyzetűek támogatása a 2000-es években. Jelenleg nincsen domináns oktatáspolitikai a cigányság érdekében. Új jelenség az egyházak bekapcsolódása a cigány fiatalok tehetséggondozásába, elsősorban a felsőoktatás területén, de alacsonyabb iskolafokozatokban is.

Kulcsszavak: cigányság, oktatáspolitikai, nemzetiségi oktatás, hátrányos helyzet

Bevezetés

2011-ben fél éven keresztül Magyarország viselte az Európai Unió elnöki tisztét. A miniszterelnök, Orbán Viktor vállalta azt a feladatot, hogy rendezni kezdi az európai, pontosabban az uniós cigányság helyzetét. Spanyolország és Portugália után azzal az indoklással vállalkozott erre, hogy Magyarországon is nagyszámú cigány, roma népesség él, amelynek problémáit, megélhetési gondjait is orvosolni kívánja a kormány. Az ilyen vállalások, különösen pedig a megoldás minőségét nehéz megítélni.

A kormány legfontosabb lépése a megalkotott Európai Roma Stratégia, amely keretrendszerként szolgál a tagállamok integrációs stra-

¹ Az írásban felhasználtam a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet Magyar Tagozata (Beregszász) és a Főiskola, 2013. 10. 25-én tartott előadás anyagát is.

tégiájához. Azt várják, hogy az államok fogalmazzák meg és igazítsák az irányelvekhez stratégiai lépéseiket, az elméleti kérdéseken túl olyan elgondolásokat is fogalmazzanak meg, amelyeknek megvalósulását elvárják. Legfontosabb területek az oktatáshoz való hozzáférés, a foglalkoztatás, az egészségügyi ellátás és a lakhatási körülmények javítása. Az oktatás területén az alapfokú oktatás elvégzését, szakképzést és a felnőttek képzését határozták meg. Ezt a stratégiát annak ellenére jelentős lépésnek tekinthetjük, hogy megvalósulásáról egyelőre nincsen valós információnk.²

Érdemes áttekinteni, milyen számú népességről van szó. Természetesen az adatok csak becslések, és az is megállapítható, hogy minden becslés eltéréseket is tartalmaz. Ennek alapján megállapítható, hogy cigányok valamennyi európai országban élnek (talán egyetlen kivétel Izland), de a lélekszámuk természetesen legfeljebb hozzávetőleges. Feltételezik, hogy Európában 8 – 8,5 millió cigány él, háromnegyedük Közép- és Kelet-Európában, a többiek Nyugat- és Dél-Európában és Skandináviában. A becslő és a hivatalos számok eltéréseit jól mutatja, hogy Ukrajnában például a hivatalos statisztika 47,6 ezer roma nemzetiségű személyt tart nyilván, a szakértői becslések mintegy 400 ezer cigány jelenlétét valószínűsítik, a mellékelt táblázat becslése is ennél jóval alacsonyabb számot mutat.³

² Lásd erről: <http://www.policysolutions.hu/userfiles/> [2013.11.06.]

³ <http://www.karpataljalap.net/> [2013.11.06.]

1. táblázat: A cigány népesség száma Európa egyes országaiban

Ország	Kormány- adatok (fő)	EBESZ- ada- tok (fő)	Kisebbségi szervezetek adatai (fő)
Albánia	1261	100-120 000	90-100 000
Ausztria	95	15-20 000	20-25 000
Bosznia	nincs adat	30-50 000	40-50 000
Bulgária	313 396	800-850 000	700-800 000
Cseh Közt.	33 489	350-450 000	250-350 000
Horvátország	6 695	20-30 000	30-40 000
Jugoszlávia (Szerbia és Montenegro)	143 519	400-500 000	400-450 000
Magyarország	143 000	500-600 000	550-600 000
Macedónia	44 000	150-200 000	220-260 000
Moldova	11 600	20-30 000	20-25 000
Oroszország	152 939	300-400 000	220-400 000
Románia	409 700	2 300-3 000 000	1 800-2 500 000
Szlovénia	2 293	8-10 000	8-10 000
Szlovákia	83 988	500-550 000	480-520 000
Ukrajna	47 914	50-60 000	50-60 000

Forrás: Roma Demographic Table. European Roma Rights Centre⁴

A cigányság helyzete a nyugat-európai politikai életet kevésbé foglalkoztatja. Leginkább akkor terjed ki rájuk a figyelme, amikor „baj

⁴ <http://www.errc.org> [2013.11.06.]

van”, amikor a térség keleti felének cigányai megjelennek náluk. Ez történt a kilencvenes évek elején, két alkalommal is. A volt Csehszlovákia felbomlása során a Csehországban maradt szlovákiai cigányokat „hazatelepülésre” kényszerítették: sok százan rekedtek hazátlanul Csehország útjain. Akkor Kanada adott menedéket számukra. (Kanada azóta is kedvelt úticélja az új hazát kereső cigányoknak, Magyarországról is sokan választották. Most azonban Kanada lezárta ezt az utat.) Még ezt megelőzően Románia forradalma során Európában kerestek új hazát maguknak a térségből érkezett romák. Ma pedig az Unió polgáráként keresik a boldogulás új lehetőségeit a romák egyes csoportjai, s ez készteti beavatkozásra, esetleg segítségre a döntéshozókat.

Nyugat-Európa általánosságban nem beszél cigányokról, jóllehet ez a népcsoport – mint fentebb soroltam rá néhány példát – ezekben a térségekben is jelen van. Nemrég magyarul is megjelent Mikey WALSH (2013) könyve. Eredeti címe: Gypsy Boy, magyarul „Kitaszítva” címmel adták ki, amelynek egyértelmű politikai üzenete van. Valójában azonban nem az angliai cigányság „kitaszíttatását”, üldöztetését írja le a szerző, hanem az ottani cigányság életét: önként vállalt elkülönültségben élnek azért, hogy etnikai kultúrájukat megőrizték. Ebből a kultúrából kitörni a befogadók, a makro-társadalom miatt is nehéz, azonban a saját közösség az, amely szigorúan tiltja és bünteti az asszimilációt.

Ez a helyzet a mi országainkban is létezik, vannak hagyományait őrző kisebb, zárt közösségek. A társadalmi problémákat, a megoldandó helyzeteket azonban rendszerint nem ez okozza, hanem a cigányság nagy hányadának szélsőséges szegénysége, nyomora, ebben az értelemben leszakadása a többségtől. Mielőtt azonban a társadalmi helyzetről volna szó, tekintsük át röviden a cigány népesség belső tagolódását.

A cigány csoportok Magyarországon

A magyarországi cigányság leírásának jelentős irodalma van, hiszen több száz éve hazánkban élő népcsoportról van szó. Jogorvoslati lehetőségek kezelése, bűnügyek feltárása képezik a levéltári anyagokban azt a területet, amelyet a kutatók vizsgálni tudnak.

A 18-19. századtól a zenészek alkotják a cigányság elitjét. A „cigányzene” nemcsak népi zene volt, hanem udvari is, legjelentősebb képviselői a 19. század elejétől európai királyi udvarok vendégei voltak (FORRAY, 1998, 2012b).

A zenész csoportot a magyarcigányok (romungrók) közé soroljuk, amely az itt élőknek a legnagyobb létszámú népessége. Nyelvük a magyar, amelyben csak néhány régi romani kifejezést használnak. Többségük az ország északi és keleti területein él. Bár van elit csoportjuk – például éppen a zenészek –, a többségük igen szegényen él. Az a térség, ahol jellemzően sokuk él, az ország legszegényebb része. A nem cigány népesség elköltözése is mutatója ennek a helyzetnek, és mivel nincsenek munkahelyek, hiányos az infrastruktúra is. Az egykori szocialista nagyipar – különösen az építőipar – az ő csoportjukból fedezte segédmunkásszükségletét, tömeges volt a Budapestre ingázás, heti utazás. Mégis ezzel függ össze, hogy egy kisebb hányaduk az évek során is az építőiparban tudott boldogulni. A túlnyomó többség azonban, immár nemzedékek óta kiszorult a munkaerőpiacról, munkanélkülivé vált.

A beások nyelve a 18-19. századi román nyelv változata – egyes szakírók régebben román cigánynak is nevezték őket, ám Magyarországon a csoport saját nevét használjuk. (Ezért nem alkalmazzuk kizárólagosan a „roma” kifejezést: a beások tiltakoznak a besorolás ellen, számukra a „roma” oláh-cigány, akikkel ők nem kívánnak összemosódni.) Ők elsősorban az ország déli, délnyugati területein élnek. Egykor erdők szélén épült kunyhókban laktak, fámunkákból éltek, és besegítettek a környék földművelésében. (Az „egykor” nem is volt olyan régen: egyik egyetemi kollegám alig múlt negyven éves, kisgyermekkorát ő is egy erdőszéli kunyhóban töltötte.) Ma többségük rendszeresen jár iskolába, az érettségizettek és diplomások aránya ebben a cigány csoportban a legmagasabb.

Az oláh-cigányok a romák jellegzetes csoportja a magyarországi cigányság körében. Rájuk szoktunk leggyakrabban gondolni, amikor a cigányságról beszélünk, mivel e csoport tagjai azok, akik nyelvükben, szokásaikban, ruhaviseletükben is hagyományokat őriznek. Jellemző foglalkozásaik is hagyományosak, a régiségkereskedés különböző formáit gyakorolják, s ha nem ezt, akkor is magánkereskedéssel, üzletkötésekkel foglalkoznak. (A korábban hivatkozott angliai Mikey Walsh is ebbe a csoportba tartozik.) Ebben a csoportban rajzolódik ki legélesebben a női szerep hagyományos szerkezete: minden tradicionális csoportban találkozunk ezzel, de legtisztábban a hagyományaikat őrző roma csoportban. Ennek a női szerepnek viszonylag nagy irodalma van. Szempontunkból talán a legfontosabb, hogy serdülőkortól megszűnik a

gyermekkor – a lányok zöme megszakítja iskoláját –, s ezt a minél korábbi családalapításra való felkészülés váltja fel.

Rajtuk kívül kis számban élnek még szintók is – zömmel a régi mutatóványosok körében dolgoztak –, de ma már nem használják anyanyelvüket, csak magyarul beszélnek.

Az oktatáspolitikai súlypontjai: nemzetiségi oktatás

Bár a cigányságról szóló statisztikák már a 19. század végétől nyomon követhetők, s kiderül iskolázottságbeli hiányosságuk, az oktatáspolitikai ezzel a kérdéssel rendszeresen csak az 1970-es évek végétől foglalkozik. Ekkor ugyan még csak a lemaradók iskolázásáról volt szó az etnicitás megjelölése nélkül, de az iskolamegújító törekvések sikertelenek voltak. Ezek alapján ugyanis olyan iskolákat indítottak, amelyekben a lemaradók – elsősorban a vidéki cigány gyerekek – az általános iskola 1-4. osztályát külön végezték, abban a reményben, hogy ott felzárkózhatnak a többséghez. A kísérlet néhány év múlva hivatalosan is befejeződött.

Valójában a rendszerváltással kezdődött új megoldások keresése a cigányság iskolázása érdekében.

A nyolcvanas évek végére más társadalmi csoportokhoz hasonlóan a cigányság körében is erősödtek az érdekérvényesítő célú polgári mozgalmak. Az iskolázás területén a rendszerváltás első eredménye az 1990-ben napvilágot látott új önkormányzati törvénynek a cigány tanulókat érintő rendelkezése volt. A cigány kisebbség oktatásához nyújtott kiegészítő normatíva célja a cigány óvodások és iskolások felzárkóztatása (tanítás utáni korrepetálása) volt. Ez a feladat még a rendszerváltás előtt valósult meg, a jelentőségét az adja, hogy törvényi szinten itt jelent meg először a cigányság problémája egy szakaszban a nemzeti kisebbségek oktatásával. Szemben azonban a hagyományosan elismert nemzeti kisebbségekkel, a nyelvnek, a saját kultúrájának ez a rendelkezés nem adott külön jelentőséget (FORRAY, 2011)

Az 1993-as kisebbségi törvény szerint a nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a költségvetés kiegészítő pénzügyi támogatással („normatíva”) külön támogatta. (A hivatalosan elismert nemzetiségek – a német, szlovák, román, horvát, szerb – számára évtizedekkel ezelőtt saját iskolák létesültek, csak a cigány nemzetiségi iskola volt újdonság.) A támogatást az intézmény fenntartója kapta a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátására. Ez a hagyományosnak tekint-

hető nemzetiségek oktatása területén tannyelvű, kétnyelvű vagy nyelv-
oktató iskolai programokban valósult meg. Ebbe a rendszerbe illeszke-
dett a cigányságot érintő megoldás azzal a jelentős különbséggel, hogy
az eredményes iskolázás volt a cél – annak állandó hangoztatásával,
hogy csak idő kérdése, amikor oktathatóvá válik a cigány nyelv, illetve
cigány nyelvek. (Bár az állami nyelvvizsga lehetősége cigány
nyelv(ek)ből már a kilencvenes évek elejétől folyamatosan létezett.)

A pécsi bölcsészkaron és a zsámbéki tanítóképzésben szerve-
ződtek tanszékek a megfelelő tanárok képzésére, de ezek a kezdeménye-
zések nem értek el gyors sikert. Pedig Pécsen megkezdődött, és rövid
időn belül megtörtént a Gandhi Gimnázium megalapítása olyan cigány
serdülőket oktató, nevelő magánintézményként, amely 2006-tól kiemelt
állami finanszírozással működik.

Ezzel szemben sem a közoktatásról szóló törvény, sem pedig a
Nemzeti Alaptanterv (NAT) nem tudott megoldást találni arra a kérdés-
re, hogyan lehet a cigány tanulók iskolai lemaradását korrigálni, és a
cigány nemzeti kisebbség(ek) kultúrájának oktatását – a többi nemzeti-
séghez hasonló módon – szabályozni. Ez már csak azért is nehézségekbe
ütközött, mert a cigányság fent bemutatott csoportjai nem ugyanazon
eredményekre büszkék, nyelvük eltérő, ráadásul jelentős hányaduk nem
beszéli egyik magyarországi cigány nyelvet sem. A szülők többsége – ha
a törvény szerint véleményét kéri arról, milyen nyelvet tanuljon gyer-
mekük az iskolában – nem származási csoportjuk anyanyelvét igényli,
hanem világnyelvet, mint a többi gyerek.

Az oktatáspolitikai súlypontjai: a hátrányos helyzetűek integrálása

Vessünk egy pillantást a cigányság iskolázottságáról gyűjtött adatokra a
legutóbbi népszámlálás alapján! Látjuk, hogy jelentős különbségek van-
nak a lakosság egésze és a roma etnikumba tartozók között. Ehhez még
azt is érdemes hozzátenni, hogy az etnicitásról a népszámláláson nem
kötelező beszámolni. Nem tudjuk pontosan, mely csoportok hajlamo-
sabbak kinyilvánítani önmagukról ezt az adatot, csak feltételezzük, hogy
inkább az iskolázottabbak, öntudatosabbak.

2. táblázat: 15 éven felüli népesség iskolai végzettsége, %

nemzetiség	8 o. alatt	8. évfolyam	középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	érettségi	diploma
nem roma	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
ro- ma/cigán y	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
Együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

Forrás: A 2011. évi népszámlálás, KSH számított adatok

A 2002-vel kezdődő új kormányzati periódusban a kérdéssel kapcsolatos oktatáspolitikai súlypontja a nemzetiségi oktatásról a hátrányos helyzet iskolai korrekciójára került át. Az új kormánypartok - a Magyar Szocialista Párt és a Szabad Demokraták Szövetsége – szakemberei olyan támogató programokat alakítottak ki, amelyek kiscsoportban fejlesztik a lemaradók tudását.

2002 őszén rendeletet adtak ki az integrált oktatásról és a szakmai segítő hálózatról. A képességbontakoztatást és integrált oktatást leíró rendelet szerint a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésére szolgáló pénzügyi kiegészítés csak abban az esetben vehető igénybe, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt kapják meg az előírt pedagógiai szolgáltatást (A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ..., 2003).

Az integrációs hálózat pontjai Magyarország leghátrányosabb helyzetű régióiban elhelyezkedő általános iskolák voltak, melyeket első körben pályázati úton választottak ki. Vállalták, hogy az integrált oktatás modelljét kialakítják, és ezt mások számára is adaptálhatóvá teszik. Az új intézményfejlesztési modell első szakaszban az általános iskolákat célozta meg, de 2005-től az óvoda és 2008-tól az érettségit adó iskolák is fejlesztési célokká válnak. A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását új módszerrel kívánták megoldani. Ennek lényegi eleme, hogy nem a tanulót, hanem az oktató intézményeket motiválja, fejlessze úgy, hogy képesek legyenek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. Fontos

követelménye, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a „normál” iskolai osztályokban legyenek elhelyezve, a gyerekek vegyes csoportját megfelelő új módszerekkel fejlesszék oly módon, hogy az eredmények jelentősen javuljanak.

Ebben a koncepcióban és a megfelelő gyakorlatban nem külön elem a cigány gyermekek oktatása, illetve a hátrányos helyzetnek az a típusa, amelyet a cigány közösségbe való tartozás jelent. A támogató rendszer nem tesz különbséget abban a tekintetben, hogy aluliskolázott lakossági csoportból érkezett gyerekről vagy gyógypedagógiai intézményből átvett tanulóról van szó.

Ez a koncepció valójában nem tudott megvalósulni, különösen nem elterjedni. A tapasztalatok szerint néhány intézmény működtetni tudta, ám a többség nem. És még a modellt működtető intézmények sem tudták fenntartani tevékenységüket hosszabb időn keresztül. Ez annál is érthetőbb, ha arra gondolunk, hogy a legnehezebb helyzetű cigány családok olyan térségekben élnek, ahol egyszerűen lehetetlen egy-két problematikus háttérű gyereket a jobb szociokulturális közezből érkezettek csoportjában elhelyezni, mert hiányzanak ezek a családok, ezek a gyerekek. Problémát jelentett helyenként az is, hogy a roma családok nem engedték gyermekeiket lakóhelyüktől távolabbi iskolába áthelyezni. Polgárjogi aktivisták fáradoztak és pereskedtek azért, hogy megszűnjön egy-egy „cigányiskola”, ám még a megnyert perek sem érték el a célzott eredményt (Nyíregyháza, Kaposvár városokban történtek ilyen perek.)

Az egyházi szerepvállalás

A legutóbbi (2010-es) országgyűlési választás – ennek abszolút győztese a FIDESZ volt – egyik eredményeképpen megerősödtek az egyházak, és szerepet kértek-kaptak az oktatásban is. Valójában 1949 óta az egyházaknak csak igen korlátozott szerepük volt az oktatásügyben: néhány gimnáziumuk maradt meg, amelyeket igen színvonalasan működtettek. Az elmúlt évtized utolsó éveiben – még a baloldal által működtetett oktatásügyben is – érzékelhető volt, hogy az egyházak több felelősséget kívánnak vállalni az oktatás különböző területein. A legutóbbi kormányváltás után azonban az egyházak egyértelműen több támogatást kaptak, mint korábban. Az oktatáspolitikai súlypontok megváltozásának igényét az is magával hozta, hogy az elmúlt évtizedben drasztikusan csökkent a

gyermeklétszám: a gazdasági problémák mellett ez is amellett szól, hogy az iskolák számát csökkenteni kell.

Az imént utaltam egyik megyeszékhelyünk, Nyíregyháza „cigányiskolájának” megszüntetésére tett kormányzati kísérletre. Végül nem sikerült bezárni a hátrányos helyzetű cigány gyerekeket oktató iskolát, mert az egyik kisegyház az államtól átvette, és azóta működteti. Az egyházi iskolát – ha jogszabályt nem sért – az állam nem szüntetheti meg. Ez egyedi esetként indult, ám azóta több hasonló iskolát „mentett meg” a bezárástól valamelyik egyház.

Az egyházak oktatási szerepvállalása még olyan új fejlemény, amelyről elemzés nem született, csak eseteírások. Nem világos egyelőre, hogy mely egyházak akarják szerepüket növelve hatékonyságukat erősíteni, milyen eszközöket választanak (FORRAY, 2012a).

Egy másik területen azonban jól látható lépések történtek, a felsőoktatásban. Az elmúlt évtől egyelőre négy keresztény egyház vállalta, hogy a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok számára „szakkollégiumot” szervez. Ez azt jelenti, hogy a saját felvételi vizsgáján megfelelt cigány fiataloknak diákotthoni elhelyezést, teljes ellátást és rendszeres havi zsebpénzt biztosít. A diákoknak ezért részt kell venniük azokban programokban, amelyek egyfelől a hitéletet biztosítják és fejlesztik, másfelől az értelmiségivé válást támogatják: a hivatalos felsőoktatási foglalkozások mellett esténként, hétvégeken külön fejlesztő programokat szerveznek számukra. Ez a kezdeményezés még csak második éve folyik, ezért eredményét még nem lehet látni. A diákotthonokban élő cigány diákok száma sem végleges, mivel évente tervezik a felvételt (egyelőre szakkollégiumonként 15-20 diákról van szó).

A hasonló célú szakkollégium mintája a világháború előtt a magyar felsőoktatásban működött NÉKOSZ (Népi Kollégiumok Országos Szövetsége) volt, amelyet a szocialista-kommunista hatalomátvétel szüntetett meg. A NÉKOSZ célcsoportja a falusi parasztság gyermekei voltak, a korszak „hátrányos helyzetű” fiataljai. E fiatalok általános művelése, nevelése, diplomához juttatása – értelmiségivé válásának támogatása – sokak által ma is akceptált cél és tevékenység volt. A mai roma diákotthonok hasonló célt tűznek ki maguk elé a cigány fiatalok támogatásával.

A kezdeményezés másik modellje a Romaversitas szervezet, amely a kilencvenes évek közepétől – Soros támogatással – szervez foglalkozásokat felsőoktatásban tanuló cigány diákok számára. A

Romaversitas példáját követve a Pécsi Tudományegyetemen az ezredfordulón alapítottuk a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot, előbb Európai Unió támogatására alapozva, később pénzügyi támogatás nélkül, majd az elmúlt évtől az egyházi szakkollégiumokkal együtt pályáztunk támogatásra. Az elmúlt évtől erre a támogatásra alapozva 35 cigány diák vesz részt a programunkban.

Összefoglalás

Az európai cigányság létezése és problémái valójában csak az utóbbi években váltak ismertté az Európai Unióban – annak ellenére, hogy különböző roma csoportok a legfejlettebb államokban is élnek. Az új országok belépése azonban az ott élő cigányság integrálásának feladatát is jelenti.

A Magyarországon élő cigány csoportok jobb iskolázásának feladata a törvények szerint is együtt járt azzal a követelménnyel, hogy – más etnikai kisebbségekhez hasonlóan – eredeti kultúrájukat megőrizték, ápolják. Látszott azonban, hogy a roma népesség nagy csoportjai számára nem elegendő a kultúra ápolásának lehetősége. Ezt a többséget a munkanélküliséggel élő, aluliskolázott családok alkották. A támogatások kiszélesítése sem hozott megfelelő megoldást. Az elmúlt években az egyházak szerepvállalása erősödött fel, különösen figyelemre méltó a felsőoktatásban tanuló cigány hallgatók támogatása.

Nem tértem ki a magánkezdemenyezések szerepére, amelyek a cigányok lakta falvakban próbálnak munkát és képzést szervezni a lemaradók számára.

Összességében egyelőre nem látható pontosan, melyik eszköznek lesz legjelentősebb szerepe e problémák kezelésében. Csak reménykedünk abban, hogy a lassú lépésekkel megindult probléma-megoldások sikerrel járnak.

IRODALOM

A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (2003). Oktatási Közlöny XLVII. évf., 20: 3241-3248 (A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ..., 2013)

A 2011-ES NÉPSZÁMLÁLÁS. (2012) KSH, Budapest.

FORRAY, R. Katalin (1998): Cigánykutatások és nevelésszociológia. Iskolakultúra, 8. szám. 3-13.

FORRAY, R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. Educatio, 1. szám. 62-75.

FORRAY R. Katalin (2012a): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó. 265-298.

WALSH, Mikey (2013) Kitaszítva. General Press, Budapest.

Internetes forrás

A ROMÁK HELYZETE MAGYARORSZÁGON. A Policy Solutions elemzése a Friedrich Ebert Stitung számára.
<http://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzesek/> [2013.11.06.]

EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTER.
<http://www.errc.org> [2013.11.06.]

FORRAY R. Katalin (2012b): The Situation of the Roma/Gypsy Communities in Hungary.
<http://herj.hu/ii-evfolyam-2012-2-szam/> [2013.11.06.]

KÁRPÁTALJA. (online hetilap)
<http://www.karpataljalap.net/2009/10/30/cigany-europa> [2013.11.06.]

NÉMETH ANDRÁS: A PEDAGÓGUS PROFESSZIÓ TÖRTÉNETI KUTATÁS FŐBB IRÁNYAI ÉS ELMÉLETI KONCEPCIÓI

Összefoglaló:

A modern professziók/szaktudások (ezen belül a pedagógus szaktudások) kialakulása a modernizáció egyik komplex történeti alapfolyamata. Európa különböző régióiban némi fáziskéséssel a 18. század végétől a 19-20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló, számos mikro- és makrostrukturális elemet magába foglaló átalakulás. Ennek részét képezi a duális közoktatási rendszerek, illetve azokkal kapcsolatban álló pedagógus szaktudások, a szaktudás elméleti és gyakorlati tartalmainak kialakulása. (Vö. NÉMETH, 2005a, 2007)

Munkánkban a pedagógus professzió makro- és mikrofolyamatainak ezt a kettős determinációját vizsgálva arra keressük a választ, hogy a pedagógus professzió történeti vizsgálata során miként lehet ezt a szemléletmódot érvényesíteni a kutatás gyakorlatában. Ennek kifejtése során először a pedagógus szaktudás/professzió fogalmát, főbb modelljeit, majd a pedagógus professzió kialakulásának történeti folyamatait, ezt követően pedig a professzió kutatás főbb elméleti megközelítési lehetőségeit tekintjük át.

Kulcsszavak: professzionalizáció, professziókutatás, professziótörténet

A professzionalizáció fogalma és fejlődésmodelljei

A 18. század végén kibontakozó, a modern kort megalapozó – társadalmi és az ipari – forradalom jelentős mértékben átformálta a korabeli Európát, lezárta az európai fejlődés „tradicionális” szakaszát. Az ezt követő modernizáció alapvető jellemzője a minden területre kiterjedő iparosodás, továbbá a piaci folyamatok központi szerepének megerősödése. A modern nemzetállamok kialakulásával megnőtt a központi kormányzatok befolyása, amelyek az egyes államok irányítását parlamenti úton hozott törvények és kormányzati rendeletek alapján

végzik. A kialakuló állami bürokrácia csökkenti a hatalom személyességét és az ebből fakadó önkényességet. A modern kor duálisan szerveződő, termelés és a társadalom életének minden területére kiterjedő összehangolt ipari munkafolyamatai állnak meg a 19. századi modernizáció harmadik alapvető jellemzője, a professzionalizáció, illetve szakmásodás háttérében is. Ennek egyik iránya a speciális tudáson alapuló értelmiségi szakértői feladatkörök, és az azok betöltésére alkalmas, magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi elitcsoportok, a másik a termelés minden területére kiterjedő modern szakmák és a termelés közvetlen feladatainak szakszerű ellátását biztosító modern szakmunkásság kialakulásának történeti folyamatait foglalja magába.

Munkánkban a professzionalizáció fogalmát a magasan képzett szakértői- vagy tudáselit (a mi esetünkben középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve tanügyigazgatási-oktatáspolitikai szakértők) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk majd. A szakmásodás fogalma az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, alsóbb iskolák pedagógusai) intézményesülési folyamatait foglalja magába. A két szakmai csoport képzése kezdetben mereven elkülönülő duális rendszerben (szakiskola/egyetem) történt. Az alsóbb iskolák pedagógusainak képzését szolgáló középfokú szakiskola csak felsőfokúvá válása után, a 20. század második felében jeleníti meg a professzionalizáció fontosabb tartalmi és formai elemeit.

A modern szakmák, illetve értelmiségi professziók kialakulásának háttérében a modernizáció nyomán kibontakozó munkatársadalom mind erőteljesebb fegyelmező hatalma áll. Ennek egyik alapvető formája a modern ipari tömegtermelés, az ennek velejárójaként kialakuló egzakt időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) fegyelmező ereje, a másik a nagyarányú urbanizációs folyamatok kiteljesedése (ennek részletes kifejtését lásd NÉMETH, 2010). Miként azt FOUCAULT (1990) és ELIAS (1986) a modern európai individuum kialakulásának történeti folyamatait elemezve megállapítják, a civilizációs folyamatok megalapozója az önkontroll és a fegyelem. Ennek a modern európai ember habitusának részeként megjelenik a szégyenérzet és a kimért pontosság, megerősödik a testi megnyilvánulások, a külső és önkontrollja. Miként Foucault megállapítja, ebben az időszakban megerősödik az egyén

feletti állami kontroll is, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmeegógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. Az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagy arányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé válik a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái (vö. FOUCAULT, 1990). A népoktatás expanziójával párhuzamosan számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje. A modern tanítói szakma kialakuláshoz hozzájárultak az állami tanítói munkát szabályozó további törvényi intézkedések, melyek a képesítési előírásokhoz hasonlóan szabályozták a tanítók alkalmazásának eljárásait, a tanítói fizetések mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak hátramaradó családtagjainak segélyezését is. (NÉMETH, 2012)

A professzió fogalmát az angol szakirodalom vezette be a különböző értelmiségi feladatokat ellátó szakértői tevékenységek történeti folyamatainak elemzésére. Ebben a megközelítésben az egyes professziók kialakulása része annak a hosszabb történeti folyamatnak, amelynek keretében Európa országaiban a születési előjogokon alapuló hatalomgyakorlás különböző formáit fokozatosan felváltotta a szaktudáson, szakmai felkészültségen alapuló szabad foglalkozásválasztás. Ennek keretében alakulnak ki a különböző európai értelmiségi hivatások fő jellemzői: a) egyetemi tanulmányok keretébe rendezett, tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, ehhez kapcsolódó vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés megszerzése, b) az adott professzióhoz tartozó személyek tevékenységét szabályzó közös viselkedéskódex, c) további vizsgák letételéhez kapcsolódó, rangsoron alapuló szakmai karrier, magas társadalmi presztízs, d) törekvés a szakmai monopolhelyzet kialakítására, e) átlagon felüli anyagi megbecsülés, magas fizetés, különböző kedvezmények. (Lásd erről részletesen: APEL et al. 1999)

A professzionalizáció kapcsán a kutatók az adott szakterületen foglalkoztatottak létszámának alakulása mellett vizsgálják azt is, hogy miként szerveződnek meg az egyes értelmiségi foglalkozások szakmai szervezetei, miként ellenőrzik az autonóm szakmai testületek az adott

feladatkör szakszerű ellátásához szükséges szakmai végzettség megszerzését, miként tudja az adott terület megteremteni az önálló szakmai érdekérvényesítés intézményeit, miként lesz képes szakmai etikai normáit a közösség tagjaival és környezetével elfogadtatni. (GYÁNI – KÖVÉR, 1998: 81)

A pedagógia professziós folyamatok háttérében a modern európai iskolarendszerek kialakulásának 19. századi folyamatai állnak, amelynek eredményeként a század végére – modern nemzetállamok nagy ellátó-rendszereinek részeként – létrejöttek a nyilvános, kötelező, állami jóváhagyások és elvárások szerint állami irányítással működő nemzeti közoktatási rendszerek. Ezek duális jellegét az adja, hogy élesen elkülönül a tömegképző népiskolai, továbbá elitképző középiskola intézményrendszere. Ezek az elkülönülő iskolatípusok nem csupán nevelési-oktatási céljaikban különböznek egymástól, hanem irányítási és felügyeleti rendszerükben, valamint a hagyományos iskolafenntartók (felekezetek, illetve magánszemélyek) részesedésének arányaiban, és az egyes intézménytípusokban alkalmazott szakemberek képzésének kereteiben és formáiban is. Ebben az időszak vette kezdetét a modern értelmiségi, és ezen belül a pedagógus szakma különböző szakértői csoportjainak differenciálódása, az ősi tanítói tevékenység önálló hivatássá, szakmává válása. (Vö. NÉMETH, 2012)

A professziók főbb történeti fejlődésmodelljei

A 20. század elején kialakuló modern pedagógus professziók létrejötte kapcsolatban áll az egyes európai történeti régiókban ekkor megszilárduló különböző köz- és felsőoktatási rendszerek, az ezekre alapozódó, egymástól ideál-tipikus elemeikben eltérő professziós, illetve szakma típusok létrejöttével, illetve az azok háttérében álló eltérő tudományrendszerek, egyetem típusok, képzési és vizsgaformák, akadémiai intézményrendszerek, tudományos kommunikációs formák intézményesülési folyamataival. A szakirodalom ezzel kapcsolatban az angolszász és a kontinentális professziós modellt különíti el egymástól.

Az angolszász és a kontinentális fejlődés különbségeinek háttérében olyan eltérő társadalomfejlődési sajátosságok állnak, amelyek leglátványosabban az állami beavatkozás eltérő mértékében testesülnek meg. Az angol állam-, társadalom-, illetve intézményfejlődésre – ezen belül a jogrendszerre, államirányításra, továbbá az egyéb alrendszerekre, így

például az alsó-, közép- és felsőfokú oktatási rendszerre, továbbá a tudomány intézményrendszerének egészére – jellemző a magán kezdeményezések elsődlegessége, a területi széttagoltság, illetve decentralizáltság. Ez az iskoláztatás vonatkozásában azt jelentette, hogy az angolszász országokban nem létezett a kontinentális országokra jellemző egységes, központosított iskolarendszer. Ehelyett a 18. század végére olyan oktatási rendszer jött létre, amely az iskolák helyi önállóságán alapult. Az oktatás-nevelés intézményrendszerét, a népoktatástól az egyetemig bezárólag magánszemélyek, különböző civil testületek, egyesületek és a helyi önkormányzatok működtették és felügyelték. A társadalmi elit (arisztokrácia és nagypolgárság) gyermekei számára – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elitképző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatást biztosítottak. A 14-18 éves korú fiatalok középszintű elitképzését a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public school-ok (például Eton College, Rugby, Harrow, Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury) végezték. Ezek kötelékében elemi, előkészítő iskolák is működtek (preparatory schools). A középiskolai tanulmányokat, az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében, az állami hivatalnokok kiválasztására létrehozott versenyvizsga zárta, amely nem elsősorban a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltségtartalmakat állította a középpontba. (LUTZ, 2000: 172) Az állami középiskolai oktatás szervezeti keretei meglehetősen megkétszereződtek, 1902-ben alakulnak majd ki. Ekkor jön létre az elemi és középiskolai oktatási hatóság (Board of Education), mely intézményt csak 1944-ben emelték minisztériumi szintre. A 19-20. század fordulóján alakult ki a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: L.E.A.) rendszere, amelyek illetékessége az elemi és középfokú iskolákra terjedt ki. (Vö. NÉMETH, 2012)

Ebből a szerves fejlődésből adódik a modern angolszász értelmiségi professziók legfőbb jellemzője, a nagyfokú autonómia, azokban tovább éltek a középkori hagyományokra épülő szakmai egyesületek céhszerű jogkörei, megőrizték azok korporatív rendjét; például piacellenőrzési funkcióikat, a szakmai működés engedélyezésének jogát, a szakmai közösségek létszámának folyamatos kontrollját. Az angol szakirodalom erre a professzió-típusra a *free and liberal professions* elnevezést használja. Ennek további jellemzője az autonóm, állami ellenőrzéstől független oktatási, szakképzési és képesítési rendszer, amelynek tartalmait és

formáit elsősorban magán, illetve helyi közösségi kezdeményezések alakítják. (LUNDGREEN, 1999: 21-22)

A fenti professziós modell társadalmi hátterét az angol társadalom kollegiális jellege biztosítja. Ez hozza létre azt az angol társadalmi elitre jellemző – az angol elitképző magániskolák szemlélete, azok szimbolikus hatalma, jogi és testületi tekintélye által megalapozott – közösségi szellemet, valamely egyesülethez, klubhoz, iskolához vagy egyetemhez való szoros kötődést. Az elitképzés mintaintézményei, a nagy tekintélyű angol egyetemek (pl. Cambridge, Oxford) középkori eredetű college-okra épülő rendszere, teljes mértékben átfogta a hallgatók és professzoraik életét. Ezzel mintegy szimbolizálta az intézmények alapvető célját, a közösségi szellem segítségével megvalósuló magas színvonalú oktatást. Az angolszász egyetemek mind a mai napig megőrizték ezek autonómiáját és hagyományait. A képzés középpontjában az önálló egyetemi tudományos és kutató műhelyekben folytatott öntevékeny hallgatói kutatómunka, illetve az arra épülő gyakorlatias tudás áll, amely a szakmai testületek bevonásával kialakított független bizottságok által biztosított vizsgarendszerrel párosul. Az angolszász egyetem ún. tutorális rendszere a hallgatók tudományos munkáját felügyelő tanulmányi igazgató személyére, továbbá az általa kijelölt supervisorok munkájára épül. (SCRUTON, 2004: 131-132)

Az Egyesült Államok társadalomfejlődése főbb tendenciáiban követi az anyaország hagyományait. Az erőteljes decentralizáció folytán a helyi autonómia intézményeiben az irányítás és ellenőrzés legszélesebb jogkörei a civil társadalom, a polgárok, illetve azok választott testületeinek kezében van. Az iskolafenntartásban a magánszféra mellett – a szabad iskolát a szabad polgároknak (free schools for free citizens) elv jegyében az önkormányzatok játszanak kiemelt szerepet. A felsőoktatási intézményeknek beleszólási lehetőségük van a hozzájuk kötődő középiskolák tanulmányi követelményeinek meghatározásába. Pontosan előírhatják a számukra kívánatos minőségi kritériumokat a tanárok képesítése, az iskola felszereltsége vonatkozásában is. A felsőoktatás alapítványi és magánintézményként működő önálló főiskolák és egyetemek hálózatára épül. Az egyetemeken nincsenek karok, azok ún. egyetemi iskolákba tagolódnak (pl. School of Medicine, School of Law, School of Engineering, School of Education).

A 20. század elején, ettől az angolszász iránytól alapvetően eltérő kontinentális fejlődés hatásait tükröző professziós modellek alapvető sajátossága, a kontinens mintaadó országaiban erőteljesebben érvényesü-

lő, jóllehet eltérő történeti előzményekben gyökerező központosítás, az állami irányítás dominanciája. A kontinentális országok többségében (különösen a német orientációt tükröző Közép-, illetve Kelet-Európában) a szakértelmiségi tevékenységek és az egyetemi tudományok kialakulását egyrészt a regionális széttagság, másrészt a felvilágosult abszolutizmus paternalista szemléletű gondoskodó államának központosítási törekvései determinálják. Ezekben az országokban nem alakultak ki az angolszász professziós modellre jellemző önálló szakmai csoportok. A német mintát követő közép-európai értelmiségi elitcsoportok tagjai egyben állami hivatalnokok, akik a tehetős városi polgársággal közösen testesítik meg a művelt polgárság (Bildungsbürgertum) sajátos típusát. (Vö. GYÁNI – KÖVÉR, 1998: 81) A francia professziós modell hátterében Napóleon hódító politikájával összhangban álló, annak a centralizált francia államot megteremtő reformjai állnak. Ezeknek a törekvéseknek jelentős szerepe volt a máig erőteljesen központosított, egységes világi és laikus francia közoktatási és felsőoktatási rendszer létrejöttében is.

Ennek előzményei a francia forradalomig nyúlnak vissza. A konvent által már 1793-ban megszüntetett hagyományos francia egyetemi rendszer 1808-ban az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját magába foglaló ún. „francia egyetem” (Université France), állami tisztviselőkkel álló tanügyi testület irányítása alá került. Az országot 17 tankerületre (académie) osztották, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város lett. A tankerületek élén álló rektor (recteur) felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatásig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) tagolódtak, melyek élén az iskola-felügyelők (inspecteur d’académie) álltak. A forradalom időszakától egészen a „császári egyetem” Napóleon általi megalapításáig Franciaország nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ezek helyett még a forradalom után létrehozzák a gyakorlatias irányú felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák” (grandes écoles) rendszerét, melyek vezető intézménye az École Polytechnique lesz. (Vö. KARADY, 1979) A fenti, különböző szakmai szférák igényeit kiszolgáló exkluzív főiskolák diáklétszáma kötött volt, így azokba erős szelekcióval lehetett csak bejutni. A szűk létszámkeret eleve garantálta, hogy az oda bejutottak az állami közigazgatás vagy a gazdasági és egyéb szervezetek csúcsaira kerülhettek diplomájukkal. Az intézmények az angol elitegyetemekhez hasonlóan zárt bennlakásos intézetek voltak. A különböző bölcsészterületek egységes grand école-ja a párizsi École Normale

Superieure volt, amelyben számos később neves filozófus, szociológus, történész, irodalmár folytatta tanulmányait. (Vö. POKOL, 1995: 6)

Az egységes és központosított francia egyetem elsődleges célja a hatalomhoz lojális állami szakértők (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) gyakorlati képzése, illetve hatékony hatósági ellenőrzése volt. Annak karain, a párizsit leszámítva hosszú ideig nem folyt semmilyen tudományos kutatás. A gyakorlatias oktatás szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és egyéb szigorú számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges állami „működési engedély” meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja. (Lásd erről részletesebben KARADY, 1979)

A német szakértői elit professziójának 19. századi folyamatait a nagyszabású porosz államreform keretében megalkotott Humboldt nevéhez köthető modern német egyetem alapozza meg. (TÓTH, 2001: 104-105) Humboldt reformjának egyik fontos alapelve az állam közvetlen beavatkozását megszüntető tanszabadság, minimális állami felügyelettel, ami elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján valósult meg. Az egyetemek szabad szellemi tevékenységének alapja a különböző tudományok oktatásának és kutatásának egysége, amely az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásrautaltságának elvei alapján bontakozhat ki. Önálló, teljes jogú karként az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül a korábban előkészítő jellegű, alárendelt szerepet játszó filozófiai fakultás. Ezáltal jelentős mértékben megnő a német egyetemi filozófia, klasszika-filológia, továbbá a pedagógia tudományának presztízse. A reform nagymértékben hozzájárul a közép-európai értelmiség sajátos, új típusát megjelenítő állami hivatalnokok képzéséhez, megteremtve az állam és az adott társadalmi rend elvárásait fenntartás nélkül elfogadó és azt reprezentáló „univerzális államhivatalnok” típusát.

A professziótörténeti kutatás főbb irányai

A modern szakmák, illetve professziók kialakulását többféle nézőpontból vizsgálhatjuk. A szervezeti struktúrákat középpontba állító funkcionalista

elemzések (Parsons, Goode) szerint a szakmák és professziók a modern társadalom értékorientációinak, illetve társadalmi struktúrájának és működésének funkcionális előfeltételeit felhasználva (pl. racionalitás, a különböző funkciók mind differenciáltabbá, racionálisabbá válása, az univerzális jelleg) nyerik el intézményesült formáikat. A hatalomelméleti nézőpontú elméletek a szakmák kialakulását különböző előnyöket, illetve szerzett kiváltságokat megőrző szociális kirekesztő technikák működésének logikája alapján értelmezik. Ezek a társadalmi makrofolyamatokra irányuló elemzések nem veszik figyelembe a szakmák kialakulásának mikroszintű folyamatainak kognitív összetevőit. (Lásd erről részletesen HEIDENREICH, 1999: 40-44)

Ezek a megközelítések a modern professziók/szakmák (ezen belül a pedagógus szakmák) kialakulását a modernizáció egyik komplex folyamataként értelmezve azokat a társadalmi makrotörténeti folyamatokat vizsgálják, amelyek Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19-20. század fordulójáig a modern nemzetállamok és azok társadalmi intézményrendszereinek kialakulásával párhuzamosan bontakoztak ki. Például azt, hogy miként jönnek létre a modern közoktatási rendszerek igényeivel adekvát pedagógusi professziók, és szakmák, az azokat megalapozó képzési rendszerek intézményes keretei, a professzionális szaktudás, illetve annak egyetemi diszciplína-szinten is leképződő szaktudományos reprezentációi.

Az intézményesülés mikrofolyamatainak elemzésére törekvő megközelítés túllép a fenti folyamatok háttérében álló intézményi, illetve társadalmi-hatalmi struktúrák makrofolyamatainak elemzésén, a professziók kialakulásának mikroszintű (individuális-szubjektív, illetve interszubjektív) összetevőit, az antropológia, illetve a mikroszociológia eszközeivel leírható tudáskonstrukciós (szaktudásban és habitusban is leképződő) folyamatokként értelmezésére törekszik. Ebből adódóan ez a megközelítés értelmező-fogalmi rendszerében is túllép a csupán társadalmi makrofolyamatokra figyelő szociológiai-nevelésszociológiai nézőpontra. Leíró, elemző-értelmező megközelítéseiben a kvalitatív társadalomtudományos kutatások eszköztára, a társadalmi mikrofolyamatok összefüggéseinek feltárásra koncentráló tudásszociológiai, valamint kulturantropológiai, illetve a történeti antropológiai megközelítésmód hermeneutikai módszere kerül előtérbe.

Kvantitatív és kvalitatív megközelítési lehetőségek

A fenti, két egymást kiegészítő történeti szemléletmód az európai tudományfejlődés történetírás terén is érvényesülő empirikus magyarázó, illetve a megértő hermeneutikai hagyományaira vezethető vissza. Némi leegyszerűsítéssel napjaink tudományosságában ezt a kettősséget a kvantitatív, illetve kvalitatív nézőpontú kutatások jelenítik meg. Ezek eltérő *kutatási megközelítései azonban jellegükből adódóan egyenrangúak, mintegy egymást kiegészítve vizsgálják a társadalmi valóság (a neveléstudomány esetén a nevelés – oktatás - képzés, illetve a tágabb értelemben vett művelődés jelenkori és múltban lejátszódó folyamatainak pedagógiai jelenségvilága) három egymással szoros kapcsolatban álló, különböző mennyiségi, minőségi és érvényességi kritériumokat tartalmazó területét. Ezek az emberi pszichikum belső individuális szférájától az egyes szubjektumok közötti (intra-individuális) interakciókon át, a társadalom makroszociális folyamatainak vizsgálatáig terjednek.*

Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a két irány eltérő jellegéből adódóan, minden egyes részszféra teljes feltárására önállóan és kizárólagosan nem alkalmasak sem a természettudományok kutatásmethodikai eljárásaiban érvényesülő, annak ok-okozati logikáját változatlan formában követő hagyományosan értelmezett kvantitatív eszközökkel vizsgáló empirikus megközelítés, sem pedig a hagyományos szellem-, történet- illetve társadalomtudományos nézőpont. Az egyik esetben a társadalmi valóságot természetszerű formaként értelmezve, objektíven megragadható tárgyi világgént definiálják, míg a másik esetben a társadalmi valóság, az egyes individuumok, valamint a társadalmi intézmények és szerveződések strukturált, történetileg leírható összefüggéseiként állnak a vizsgálódás középpontjában. (Vö. KRON, 1999: 175-176)

A két irányzat pedagógiatörténeti historiográfiai előzményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a történettudomány és az elméleti pedagógia 19. századi egyetemi intézményesülésével párhuzamosan kibontakozó neveléstörténet, mint a pedagógusok képzésének egyik alapvető tantárgya, illetve az önállóvá váló tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány részdiszciplínája lesz. Ez összefüggésben áll az általunk vizsgált pedagógiai professzionalizáció folyamataival, amelynek keretében az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszereinek létrejöttével összhangban kialakultak a különböző pedagógus

professziók, továbbá a pedagógiai szaktudás tartalmi. (Lásd erről részletesebben NÉMETH, 2008, 2008a, 2006a, 2007, 2005, 2003)

Ennek keretében a tudományos ambíciókkal megjelenő neveléstörténet szakmai legitimációs funkcióval rendelkezett. Annak „szakirodalma” alakítja majd ki azt a hivatalos kánont, amelynek korpuszát a szakma ideállá nemesedő nagy pedagógus személyiségei, az európai nevelés történetének hőszai alkotják, akik mind a mai napig meghatározzák a neveléstörténet diskurzusait. A pedagógiai szempontok szerint rendezett rangsorok talán legfontosabb látens célja a hagyományok ápolása. Ebből adódóan ez a - a megszülető új professzió történeti dimenzióit is kijelölő - neveléstörténeti kánon egyben a pedagógus szakmai csoporthoz tartozók önlegitimációját szolgálja. (NÉMETH, 2006, 2008)

Ebben az önlegitimációs célokat középpontba állító pedagógiatörténeti hagyományban megjelenő pedagógiai kánon a pedagógia és a pedagógus szakma időtálló elemeinek megtestesítésére törekedett. A kánonba sorolt személyek és pedagógiai jelenségek ábrázolása, miként a klasszikusok személyét kijelölő lista egyben sajátos konszenzusteremtő erőt is jelent. Azok orientációja elsősorban a célcsoport tagjainak, a különböző pedagógus szakmák képviselőinek szól, miként maga a professzió, valamint a szaktudományos diszciplína, illetve a nevelés elmélete és gyakorlata is. A szerzők személyében, illetve azok munkásságában számos, a szakma számára fontos teljesítményelem testesül meg. Hagyományokat teremtenek, pedagógiai problémákat vetnek fel, sikeres gyakorlati megoldásokat mutatnak be, ugyanakkor fegyelmező erejük befolyásolja a szakma tagjainak gondolkodását. Kérdések, válaszok, módszerek olyan kötelező kánonját jelenítik meg, amelyek oly módon rendszerezik, illetve standardizálják a pedagógia elméletének és gyakorlatának szakmai kommunikációját, hogy közben azt nyitottá és inspirálóvá is formálják. Nem ritkán a tényleges történeti eseményektől mintegy függetlenné válva, inkább mítoszként, illetve legendaként semmint történeti tényként hatnak. A klasszikusok által megtestesített eredetiség erejével ható a cselekvés, és a megismerés oldaláról egyaránt fontos témák, problémafelvetések, modellek nem csupán a pedagógiai gyakorlatát, hanem annak elméletét is befolyásolják. (Lásd erről részletesen TENORTH, 2003: 10-14)

A szakmai önlegitimációs szempontokat előtérbe helyező pedagógiatörténeti nézőpont meghaladására elsőként az empirikus tudomá-

nyosság ellenmozgalmaként a 19.-20. század fordulóján kibontakozó német szellemtudományos irányzat teremt majd kellő kutatás-módszertani, illetve ismeretelméleti megalapozottságot. Wilhelm Dilthey 1883-ban megjelenő „Einführung in die Geisteswissenschaften” (Bevezetés a szellemtudományokba) című munkájában a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozásának szükségességét hangsúlyozza. Ezek feladata, a természeti valóságtól alapvetően különböző, történeti alapokon nyugvó emberi világ kulturális jelenségeinek feltárása, illetve vizsgálata. A humán tudományok terén is erőteljesen érvényesülő pozitivistá-empirista szemléletmódot kritizálva kiemelte, hogy az emberi világ jelenségei nem vizsgálhatók, magyarázhatók a természeti jelenségekkel analóg módon, a természettudományok módszertani eszköztárának segítségével. A kultúra világával foglalkozó ún. szellemtudományos kutatás nem alapozható csupán a számszerűsíthető empirikus tapasztalatokra, az emberiség egymást követő generációi által megteremtett kultúra világának alkotásait azok kialakulásában, vagyis történetiségükből fakadó öntörvényűségükben kell vizsgálni, feltárva azok értelmét, értékeleit, illetve céljait is. Ez nem korlátozódhat kizárólag a leírt szövegekre, a vizsgálódásnak ki kell terjednie a különböző egyéb kulturális megnyilvánulásokra, műalkotásokra, intézményekre is, amelyek lényege az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével, a hermeneutika módszertani eljárásaival ragadható meg. A hermeneutikának a megértés tudományos módszerként történő alkalmazása során az interpretációs folyamat ciklikus szakaszokra tagolódik. Egy-egy hermeneutikai kör, a szisztematikus megértés segítségével a megélt élethelyzetek (élmények) és azok kifejeződési formáinak összefüggéseit feltárva teszi lehetővé a társadalmi valóság mind mélyebb rétegeiben rejlő, korábban ismeretlen összefüggések láthatóvá tételét. (DILTHEY, 1973; LENZEN, 2004: 127)

A következő szemléleti, illetve módszertani fordulat az 1970-es években következik majd be, amikor a művelődés- illetve neveléstörténeti kutatók is mind jobban törekednek a nevelési jelenségek *társadalomtörténeti* hátterének feltárására. A szemléletváltás hatására a kutatók túllépve a hagyományos neveléstörténeti témák vizsgálatán – mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai és az oktatási reformtörekvések valamint a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, nevelési koncepcióinak története – a mindennapok

apró mozzanataira reflektáló, az egyes emberi életutak mikro-történetére alapozódó vizsgálódásokra, a gyermek és ifjúkor, valamint a család, illetve a felnőttvilág változásainak megragadására törekednek. A szemléletváltás háttérében a 20. századi francia történetírás jelentős iskolája, az ún. Annales-kör hatása állt. Az új szemléletű történésziskola képviselői a pozitivista történetíráson túllépve a különböző történeti jelenségeket a gazdaságtörténet terén már korábban kialakított összehasonlító vizsgálati módszerek, továbbá a multidiszciplináris szemléletmód, elsősorban Durkheim szociológiai, a földrajztudomány és az ekkor kibontakozó pszichológia eszköztárát is felhasználva vizsgálták. Az irányzat harmadik generációjának (pl. Georges Duby, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Pierre Chaunu, Philippe Ariès) tudományos munkái már a mindennapi élet apró eseményeit, vidám és drámai mozzanatait, a nevelés és karnevál, a tisztálkodás és a magánélet legbanálisabb megnyilvánulásait vizsgálják. Ez a mind erősebbé váló mentalitástörténeti szemléletmód a társadalmi jelenségeknek olyan nem tudatosuló megnyilvánulásait helyezi a történeti érdeklődés fókuszába, mint például egy-egy kor vagy társadalmi réteg közös, autonóm módon szerveződő életérzésének – az adott időszakban ismétlődő szokásainak, közös és magától értetődő, gesztusainak – kutatása, illetve szisztematikus leírása.

A fenti vázlatosan bemutatott változások nyomán kibontakozó társadalomtörténeti nézőpont hatására a 20. század végén megjelenő ún. kvalitatív irányzatokban is fontos szerephez jutnak a mindennapi élet apró eseményei, és az azok háttérében álló struktúrák és történések főszeplői, a közemberek, a hétköznapiak átlagemberei is. Számukra a mindennapi élet alkotja azt a színteret, ahol a „nagy” történelmi társadalmi folyamatok a szubjektív értelmezések szűrőjén keresztül az egyén „kis” életvilágának alkotóelemeivé válnak. Ennek alapján megállapítható, hogy a társadalomtörténeti kutatásoknak két nagy, egymástól eltérő megközelítésmódja, illetve irányzata különböztethető meg: a struktúrák, továbbá a tapasztalatok történetének kutatása. Az alábbi táblázat a két szemléletmód, egymástól eltérő sajátos vonásait mutatja be:

<i>Struktúrák története</i>	<i>Tapasztalatok története</i>
Társadalom/tömeg	Egyén / „kis közösségek”
Elit	„Kisemberek”
„Nagy” történeti események	Társadalmi gyakorlat
Makrostruktúrák	Mikrostruktúrák
„Objektív” összefüggések, társadalmi	Szubjektív tapasztalatok
törvényszerűségek	Részt vevő megfigyelés, személyes
Írott források, történelmi dokumentumok	dokumentumok, a történelem „elbeszélése”
A kutató kívülállása, leírás	A kutató „belehelyezkedése”, megértés
Történelem	Mindennap

(Forrás: NIEDERMÜLLER, 1995: 203)

Ezek a történettudomány nézőpontváltásában is megfigyelhető változások kapcsolódnak a posztmodern nézőpontváltás főbb tendenciáihoz is, amelyek kibontakozása több egymást követő szakasz, szemléleti fordulat (turn) keretében történt. Az első ún. nyelvi fordulat (linguistic turn) jegyében az 1980-as évektől annak követői a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit is felhasználó kritikai eljárás segítségével mint sajátos diskurzusokat vizsgálják. A nyelvet jelek olyan zárt rendszerének tekintették, amelyben a jelek közötti összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre. Ezáltal a történeti valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem a nyelv terméke. Ez a szemléletváltás hatott a kultúra értelmezésének egészére. Erre utal a nyelvi alapon nyugvó kultúra-fogalom legfontosabb alapmetaforája, amely szerint a kultúra egésze szöveggént fogható fel. Ebben a folyamatban a kutatók érdeklődése elsősorban a kultúra jel- és szimbólumrendszerére irányult, amelynek elméleti megalapozásában kiemelt szerepe volt a szimbolikus antropológia kiemelkedő képviselője, Clifford Geertz tudományos eredményeinek. Eszerint a felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat, mint például művészet, színház, rituálék, ünnepek hoz létre. A különböző humán- és kultúra tudományok az elmúlt évtizedekben kialakuló új orientációs pontjai közé tartozik a tér és az idő természetének vizsgálata. Ez a szemléletváltás alapozza meg a téri fordulatot (spatial turn), amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberi viszonylatok, a kultúra megalkotása

során a jelek és szimbólumok, illetve a szöveg mellett fontos szerepe van a téri viszonylatokban reprezentálódó, megfogható matériának, az anyagi tényezőknek is. A kultúra szimbolikus „nyelve” megértésének további új dimenzióját a képi fordulat (iconic turn) teremtette meg. Az ennek nyomán kialakuló képtudományok a képekkel, a képi világgal való foglalkozás különböző jelenkori és történeti dimenziójának feltárására vállalkoznak. A képek megismerése helyett a képek és a vizualitás segítségével történő megismerésre helyezik a hangsúlyt. Törekednek a világnak a képek segítségével, a látás és a rápillantás sajátos kultúrája révén történő megismerésére. (BACHMANN-MEDICK, 2009: 36-42; WULF, 2007)

A kultúra szöveggént történő értelmezéséből következik az a felismerés, hogy maguk az emberi cselekvések, mint a „kultúraszöveg sajátos” formái, maguk is gazdag szimbolikus jelentést hordoznak. Az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegek” megfejtésére vállalkozik az ún. performatív fordulat, mely megközelítés elsősorban Victor Turner ritualizációs, továbbá és John Austin performatív nyelvi aktus elméletére alapozódik. Az emberi cselekvések performatív vonatkozásait a különböző tudományok irányából vizsgáló megközelítések arra keresik a választ, milyen eljárásolt elemei vannak a különböző emberi cselekedeteknek, amelyek például az ünnep és karnevál formájában, illetve különböző sportrendezvények, politikai események, vallási rituálék és nem utolsósorban a színház által kerülnek előadásra. Eszerint a kultúra szövegei a hétköznapi cselekedetek sajátos előadásai, a társadalmi drámák keretében kerülnek bemutatásra, amelyek színrevitele, azok kulturális szimbolizációja során kiemelt szerepük van a különböző rituáléknak.

A társadalomtudományok fenti fordulatainak hatása megjelenik a neveléstudomány különböző elméleti témáinak, továbbá a pedagógiai professzió, illetve pedagógus szakmai tudáskonstrukció folyamataihoz kapcsolódó elemzésekben is (például BURCHELL – GORDON – MILLER, 1991; PETERS – MARSHALL, 1996; ROSE, 1989; BASLEY, 2002, 2006; WEBER – MAURER, 2006). Ezek leggyakrabban felhasznált elméleti koncepciói Foucault erőteljes hatására utalnak. Ezek a Foucault hatását tükröző kutatások abból az előfeltevésből indulnak ki, hogy a modern professziók kialakulása egyben az azzal összefüggésbe hozható, látható, tudható és elmondható dolgok elrendezését is jelenti. A pedagógus szakmák esetében ez a folyamat új szakfogalmak, rendszerezési szempontok és intézményes keretek megalkotását jelenti, amely magába foglalja a nevelés episztemiológiai szintű újraértelmezését, a különböző pedagógiai

feladatoknak a tudomány eszközeivel történő megfogalmazását. (Vö. HEIDENREICH, 1999: 46; FOUCAULT, 2000: 91-102) Ebben a megközelítésben az egyes szakmák intézményesülése olyan, a fogalmiság eszközeivel megalkotott, illetve formalizált, tudományosan rendszerezett speciális szakmai tudást hoz létre, amely 1. lehetővé teszi praktikus problémák megoldását 2. rendszerezett formában oktatható, 3. rendszeres kutatás keretében bővíthető. Ez a tudásbázis – amely összekapcsolódik a tudás átszarmaztatását elősegítő képzési formákkal – egyben az adott szakma legitimációjának, identitást is erősítő fontos eszköze.

Foucault a tudás „archeológiáját” elemző munkájában a tudománnyá formálódó tudás genézisét vizsgálva megállapítja (FOUCAULT, 2001), hogy a tudományos beszéd három – a hétköznapi tudás diszkurzív formációjára épülő – egymást követő szintre tagolódik. Az első, az ún. episztemológiai küszöb szintjén már elkülönülnek a tárgyalt téma letisztított alapfogalmai. Ebben a stádiumban a diskurzus (beszédképződmény) már „igényt tart [...] igazságellenőrzési és koherencia-normák érvényesítésére, továbbá a tudással szemben uralkodó funkciót tölt be.” (FOUCAULT, 2001: 239) A következő, tudományossági küszöb átlépése után a diskurzus az alapfogalmak további letisztítására, egymás közötti viszonyainak meghatározott konstrukciós törvények szerinti, rendszerezett alakban történő megformálására irányul. Az ezután következő formalizációs küszöböt átlépve az alapfogalmak és a tárgykonstrukciók reflexivitása még magasabb szintre emelkedik; „a tudományos beszéd a maga részéről képessé válik a számára szükséges axiómák, az általa használt elemek, és az általa legitimnek elismert propozicionális szerkezetek és az általa elfogadott átalakulások definiálására, amikor ily módon önmagából ki tudja bontani az általa alkotott formális épületet.” (FOUCAULT, 2001: 239)

A kvalitatív nézőpontú szociológiai, illetve antropológiai elemzések elsősorban ezeknek az egyes szakmák sajátos logika alapján megkonstruált materiális és szimbolikus idő- és téri dimenziók, illetve azok változásainak feltárására, illetve rekonstruálására törekednek. Ennek elméleti megalapozásához BERGER – LUCKMANN (1989), továbbá Foucault koncepciói mellett további támpontokat nyújtanak a francia tudományosság további térszociológiai, illetve térantropológiai elméletei. A társadalmi terek különböző típusait rendszerező első jelentős elméleti szintézis megalkotója Henri Lefebvre 1974-ben megjelenő „A tér létrehozása” (Production de l’espace) című munkájában az időhöz hasonlóan a teret is

társadalmi konstrukcióként értelmezi. A modern társadalmi tér legfőbb jellemzőiként annak fragmentáltságát, áru jellegét, mind egyneműbbé válását, továbbá csereérték jellegének kiegyenlítő hatását emeli ki. (LÖW – SILKE – STOETZER, 2007: 52)

Lefebvre a társadalmi tér legfontosabb összetevőit olyan triád formájában írja le, amelynek első eleme a térérzékelés gyakorlati szempontjait tartalmazó téri praxis (*pratique spatiale*). Ez hozza létre, illetve alkotja újra a nem reflektált hétköznapi élet szintjén álló megtapasztalt/átélt teret. Ennek részét képezik például a téri viszonyok által determinált viselkedésformák; mint a termelési és reprodukciós rutin, illetve azok különböző térformái egészen a téri viszonyok testi átélésének, továbbá elszívódásának megtapasztalásáig. Ezek mindegyike a tökéletes termeléshez kapcsolódó struktúrák által behatárolt szűk térben mozgó tevékenység. A tudáskonstrukciós folyamatok szempontjából különösen figyelemreméltóak a triád további, a téri praxis létrejöttét befolyásoló elemei, mint az ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációk köre (*représentation de l'espace*). Ezeket a kognitív térértelmezés keretében elsősorban a különböző tudományok (pl. matematika, filozófia, építészet, szociológia) rendezik különböző fogalmi reprezentációkba. Ebbe a körbe tartoznak például a matematikai-fizikai modellek, amelyek tervek formájában biztosítják a téri viszonyok olvashatóságát. A tudáskonstrukció szempontjából további fontos dimenzióját a tér és annak komplex szimbolizációja által együttesen megjelenített – elsősorban a térben megjelenő tevékenységeket, elgondolásokat kiegészítő képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódó – reprezentációs terek (*espaces de l'représentation*), mint például az önkifejezés, megélés terei alkotják. A másik kettőhöz hasonlóan ez a téri összetevő is alárendelődik a társadalom éppen uralkodó rendjét reprezentáló diskurzusoknak. Ez a legalkalmasabb a különböző téri reprezentációk imaginációjára; például a művészet ellenállást kifejező terek, vagy a modern kort megelőző időkből származó, az éppen adott társadalmi emlékezet archaikus rétegeibe lesüllyedő mitikus téri képek megjelenítésére. (LEFEBVRE, 2006: 333)

A különböző társadalmi terek kialakulására és szerkezetére irányuló, széles körben hivatkozott elméleti alapvetés megalkotása Bourdieu nevéhez fűződik, aki térkonceptóját először a „Finom megkülönböztetések” (*La Distinction*), majd „A gyakorlati észjárás” (*Raisons pratiques. Sur le théorie de l'action*) című munkájában fejtette ki (BOURDIEU, 1979, 1994 magyarul 2002). Eszerint a társadalmi viszonyok

társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) segítségével írhatók le. Az általa használt habitus fogalom az egyes társadalmi csoportok társadalmi pozícióinak leírására szolgál: Olyan stiláris rokonságot mutató javak és tulajdonságok szervezett rendszere, amely az egyes csoportok elkülönülő társadalmi gyakorlatát létrehozó alapelveként mintegy meghatározza azok tudását, fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. Egyben implicit módon szabályozza a különböző társadalmi besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerező elveit is. Annak különböző intézményesült képződményei mintegy önálló nyelvként, leginkább különböző viselkedésformák által, minden társadalomra jellemző, szimbolikus formában megjelenő különbségként, megkülönböztető jelként működnek. (BOURDIEU, 2002: 19)

Bourdieu szerint a társadalmi tér vagy mező az egyes csoportok egymás közötti viszonyait a habitusok és az egyes ágensek állásfoglalásaiban megjelenő különbségek tükröződése, illetve leképeződése; olyan szimbolikus távolság, amely jellemzi és meghatározza az egyes csoportok viszonyait: „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a köztük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg.” (BOURDIEU, 2002: 16)

Valamely társadalmi mezőben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkéjük nagysága, illetve megoszlása határozza meg. Így az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A legnagyobb ösztöke (gazdasági és kulturális) birtokosai – például nagyvállalkozók, szabadfoglalkozásúak, művészek, illetve a mi szempontunkból fontos szakmai csoport tagjai, az egyetemi oktatók és középiskolai tanárok – a társadalmi térben is elkülönülnek az alacsonyabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező csoportoktól. A népiskolai tanító viszont egy másik szignifikáns csoport, a magasan kvalifikált szakmunkások, alacsonyabb státuszú közalkalmazottak közelében (viszonylag magas kulturális tőke, alacsonyabb gazdasági tőke) helyezkedik el.

A fenti hatalom- illetve társadalmi cselekvésméletek pedagógiai adaptációi jól alkalmazhatóak a pedagógus professzió, illetve pedagógus szaktudás mikroszintű (individuális-szubjektív, illetve interszubjektív),

az antropológia és a mikroszociológia eszközeivel feltárható tudáskonstrukciós (szaktudásban és habitusban is leképződő) folyamatainak vizsgálatára. Ezek elméleti keretei vizsgálhatóvá teszik a pedagógiai mesterségtudás, továbbá a kialakuló új szakmák öndefiníciós folyamatait, amelyek során a professzió/szakma művelői megteremtik szakmai identitásuk és szaktudásuk szimbolikus és tárgyi tér- és idővilágait. Vizsgálhatóak továbbá a társadalmi viselkedés szakma-specifikus, verbális és gesztusnyelvi szinten is értelmezhető tartalmainak (pl. a pedagógusviselkedés legitim formái) és azok szimbolikus elemeinek (pl. szakmai tudás, és a szakmára jellemző rituálék) antropológiai, mikro-szociológiai folyamatai is.

Összegzés

Vázlatos áttekintésünk a történeti pedagógus professziókutatás főbb elméleti, metodológiai, kérdéseinek bemutatására vállalkozott. A pedagógus professzió kettős, makro- és mikrofolyamatainak vizsgálati lehetőségeit felvázolva tett kísérletet annak megválaszolására, hogy miként lehet a pedagógus professzió történeti folyamatainak feltárása során ezek szemléletmódját érvényesíteni a kutatás gyakorlatában. A megközelítések háttérében álló tematikai gazdagodás jól jelzi azt a neveléstudomány terén is megfigyelhető szemléletváltást, amelynek legfontosabb eleme, hogy az önlegitimálós célokat szolgáló eszmetörténeti megközelítést mind jobban felváltja a differenciáltabb nézőpontot biztosító társadalomtörténeti, majd interdiszciplináritás, mind egységesebb kultúratudományos szemléletmód. Ez az interdiszciplináris, tágabb kultúrtörténeti kontextusok irányába nyitó nyitás összekapcsolódik a tudományfelfogás posztmodern szemléletét megalapozó és befolyásoló irányzatok mind erőteljesebb recepciójával, amelyek a professziótörténeti kutatások terén is biztosítják az egyre összetettebb vizsgálati szempontok kialakításának lehetőségét.

IRODALOM

APEL, H-J. et. al. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

BACHMANN-MEDICK, D. (2009): Cultural Turns. Rowolts Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg.

BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. (1998): A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés. József Műhely Kiadó, Budapest.

BESLEY, T. (2002): Counseling Youth: Foucault, Power and the Ethics of Subjectivity. Praeger, Westport CT.

BESLEY, T. (2006): Governmentality, Neoliberalism and the Professionalisation of School Counselling. In: Weber, S. – Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 181-195.

BOURDIEU, P. (2002): A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről. Napvilág, Budapest.

BURCHELL, G. – GORDON, C. – MILLER, P. (Eds.) (1991): The Foucault Effect. University of Chicago Press, Chicago.

DAHEIM, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B. – Ferchhoff, W. – Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Leske + Budrich, Opladen. 21-35.

ELIAS, N. (1987): A civilizáció folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest.

FOUCAULT, M. (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat Kiadó, Budapest.

FOUCAULT, M. (2000): Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése. Corvina, Budapest.

FOUCAULT, M. (2001): A tudás archeológiája. Atlantisz, Budapest.

FREIDSON, E. (1986): Professional Power. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. University of Chicago Press, Chicago and London.

GOODE, W. (1957): Community within a Community: The Professions. American Sociological Review, No. 22. 194-200.

GYÁNI Gábor – KÖVÉR György (1998): Magyarország társadalomtörténete. Osiris Kiadó, Budapest.

HEIDENREICH, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H-J. et. al. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 35-58.

KARADY, V. (1979): Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System. Westminster Studies in Education, No. 2. 75-97.

KRON, W. F. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel.

LEFEBVRE, H. (2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, J. – Günzel, S. (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

LENZEN, D. (2004): Orientierung Erziehungswissenschaft. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

LÖW, M. – STEETS, S. – STOETZER, S. (2007): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

LUNDGREEN, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H-J. et. al. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 19-34.

NÉMETH András (2003): A magyar középiskolai tanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében. Iskolakultúra, XIII, 3. szám. 53-68.

NÉMETH András (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.

NÉMETH András (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. Pedagógusképzés, 3, 2. szám. 7-32.

NÉMETH András (2006): A német pedagógiai historiográfia. Iskolakultúra, XVI, 4. szám. 93-110.

NÉMETH, A. (2006a): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia In: Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (Eds.): Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences. Lang Verlag, Bern. 169-190.

NÉMETH András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. Pedagógusképzés, 5, 1-2. szám. 5-26.

NÉMETH András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): A neveléstörténet-írás új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest. 13-53.

NÉMETH András (2008a): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. Iskolakultúra, XVIII, 9-10. szám. 3-10.

NÉMETH András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. Educatio, 3. szám. 279-290.

NÉMETH András (2010): Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések. Gondolat Kiadó, Budapest.

NÉMETH András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775 – 1945. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

NIEDERMÜLLER Péter (1995): A „szimbolikus” és kulturális elemzés: megjegyzések a szimbolikus antropológiáról. In Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (szerk.): „Jelbeszéd az életünk.” A szimbolizáció története és kutatásnak módszerei. Osiris-Századvég, Budapest. 198-210.

PETERS, M. – MARSHALL, J. D. (1996): Individualism and Community: Education and Social Policy in the Postmodern Condition. Falmer Press, London.

POKOL Béla (1995): Modern francia szociológiaelméletek. MEK, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/02000/02027/02027.htm> [2012.06.08.]

ROSE, N. (1989): Governing the Soul: The Shaping of the Private Self. Routledge. London.

SCRUTON, R. (2004): Anglia, az eltűnő ideál. Typotex, Budapest.

TENORTH, H.-E. (2003): Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus bis Helene Lang. Beck Verlag, München. 9-20.

TÓTH Tamás (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Professzorok Háza, Budapest. 95-124.

WEBER, S. – MAURER, S. (szerk.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

WULF, Ch. (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

NEVELÉS- ÉS OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

GYÖKÖS ELEONÓRA: ISKOLAIMÁZS ÉS ISKOLAHASZNÁLAT. EGY ALFÖLDI MIKRORÉGIÓ GIMNÁZIUMAI, 1850-1945

Összefoglaló:

Jelen tanulmányban a szolnoki Verseggy Ferenc Gimnázium és a mezőtúri Szegedi Kis István Református Gimnázium hagyományos iskolatörténeti művekben föllelhető reprezentációit vetjük össze az értesítőkből megtalálható adatokkal, vagyis az iskolatörténetekben ábrázolt elbeszélések érvényességét a korabeli diákságra vonatkozó statisztikai kimutatásokon teszteljük. Az iskolahasználók körének feltérképezését a tanulók beiskolázási, vallási és lakóhely, valamint az eltartók foglalkozási adatainak elemzésére támaszkodva végezzük el, ezen túl pedig megkíséreljük felvázolni és összehasonlítani az intézmények társadalmi használatának hagyományos történeti korszakhatároktól független tendenciáit.

Kulcsszavak: az oktatás társadalomtörténete, iskolatörténet, iskolahasználat

Iskolaimázs és iskolahasználat összevetését olyan középiskolákon végezzük el, amelyek Jász-Nagykún-Szolnok vármegye központi részén, a történeti Külső-Szolnok területén helyezkednek el (SZABÓ, 1998: 69-73). E mikrorégióban két olyan gimnázium volt, mely kisebb megszakításokkal a vizsgált időszakban végig működött: a Mezőtúri Református Gimnázium és a szolnoki, alapításakor a „Szt. Ferenc rendűek kezelésére bízott” gimnázium.

Az iskolaimázs forrásainak tekintjük azokat a jellegzetesen narratív természetű iskolatörténeti munkákat, amelyek vagy belső (intézményi) vagy külső (oktatásirányítási, kutatási) megrendelésre készültek. Az előbbiekre szolgálnak példaként a gimnáziumi értesítőkből vagy jubileumi évkönyvekben helyet kapó iskolahistóriák (pl. SZILÁGYI, 1980: 35-40), az utóbbiakra pedig a millenniumi iskolatörténetek (FARAGÓ, 1895;

IVÁNYI, 1896), vagy ilyen tárgyú tanulmányok (SZABÓ, 1991; KUKRI, é. n.), monográfiák (GOMBÁS, 2004).

E hagyományos iskolatörténeti művekről elmondható, hogy rendszerint az adott iskola tanárai, (esetenként amatőr) helytörténészek által íródtak, akik alkalmasint maguk is az iskola növendékei közül kerültek ki. Az intézmények múltját feltáró művek írói legfontosabb feladatuknak azt tekintették, hogy bemutassák a mindenkori fenntartók által biztosított működési kereteket, illetve a tananyag változását.

A másik nagy forráscsoport akkor keltette fel a kutatók érdeklődését, amikor az iskola által közvetített tudáshoz idővel egyetemessé váló hozzáférésbe vetett hit megingott, és a figyelem a társadalmi egyenlőtlenségekre tevődött át. Az oktatás társadalomtörténete az iskolahasználók körének vizsgálata terén az iskolastatisztikai adatgyűjtésekre támaszkodhatott, melyeket a Magyar Királyi Statisztikai Hivatal és előintézményei, illetve a Vallási és Közoktatási Minisztérium (VKM) bonyolított le rendszeresen az 1860-as évektől (MKSH, 1911). Az iskolai értesítők megjelenésétől pedig nyilvánosságot kaptak a helyi statisztikai kimutatások is.

A következőkben a millennium alkalmából íródott iskolatörténeteket, egyéb iskolatörténeti munkákat és az értesítők statisztikai kimutatásait kívánjuk összevetni. Ezáltal tesztelhetjük az intézmények emlékeztetének hitelességét, hiszen nem feledkezhetünk meg az iskolamonográfus Alma Materrel szembeni érzelmi elfogultságáról, ami akár a sikertelen epizódok kizárásához is vezethetett az iskolatörténeti elbeszélésekből. A teljesebb kép alapján pedig fényt deríthetünk a mikrorégió gimnáziumainak presztízviszonyaira.

Az iskolatörténeti műveket az iskolák önreprezentációiként fogjuk megközelíteni, s az ezek által közvetített képet hasonlítjuk össze egyrészt a két gimnázium értesítőiben közölt statisztikai kimutatásokkal, másrészt egymással. A később évkönyvnek nevezett iskolai értesítők készítését az Entwurf⁵ írta elő valamennyi nyilvánosságra igényt tartó gimnázium számára. A szolnoki gimnázium esetében az 1871/72-es, a mezőtúri esetében az 1878/79-es tanévtől állnak rendelkezésre ezek a források. (Az 1-8. ábrákat minden esetben az adott évek iskolai értesítőinek statisztikai kimutatásai alapján állítottuk össze, s a tanulmány gimnáziumainak statisztikai kimutatásait is az értesítőkből vettük ki.)

⁵ Az osztrák abszolutista kormányzat által *Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn* néven 1849. október 9-én kibocsátott rendelet a magyar iskolaügy szabályozására és irányítására.

ziumokra vonatkozó egyéb, szövegben megjelenő adatai is ezekből a forrásokból származnak.)

A főgimnáziummá fejlődés dinamikája

1. táblázat: A főgimnáziummá fejlődés kronológiája

esemény	évfolyamok száma	mezőtúri gimnázium	szolnoki gimnázium
alapítás		1530 körül	1831
kisgimnázium	4	1696	
nagygimnázium	6	1714	1831
bezárás		1851	1851
kisgimnázium	4		1862
nagygimnázium	6	1858	1878
főgimnázium	8	1892	1887
reálgimnázium	8		1924
humángimnázium	8	1924	
egységes gimnázium	8	1935	1935

(Forrás: MÉSZÁROS, 1988: 218-219, 265)

Az összefoglaló iskolatörténeti elbeszélések keretét voltaképp az új szabályozáshoz való alkalmazkodás adta, vagyis az, hogy miként váltak főgimnáziummá az intézmények az Entwurf előírásai szerint.

Mi állapítható meg a két gimnázium helyzetéről egymáshoz képest? Rendelkezésünkre áll egy rövid leírás a két iskoláról az 1850-es éveket megelőző állapotokról (PALUGYAY, 1854: 192). Akkoriban a mezőtúri intézmény a tanulók számát tekintve és a tanítás sikerére nézve is előnyösebb helyzetben volt, mint a szolnoki, s általában véve is a kitűnőbb iskolák közé tartozott, ám egyik intézmény sem tudott megfelelni az Entwurf által támasztott követelményeknek, és mindkét tanoda bezárta a kapuit. Az iskolák krónikájának összevetéséből (1. táblázat) máris kiolvasható egy tendencia. A nagy múltú mezőtúri intézmény a szolnoki alapításakor már látogatott gimnázium volt, az állami beavatkozást is gyorsabban vészelte át, holott a protestáns oktatásügyben élesebb cezúrát jelentett az Entwurf bevezetése (SÍRÓ, 1997: 214). Hamarabb állt talpra, s

több osztállyal, mint szolnoki „kistestvére”. Helyzeti előnye egészen 1878-ig tartott, amikor a szolnoki gimnázium is hatosztályossá bővült.

A főgimnáziummá alakulásban, vagyis az érettségiztetési jog megszerzésében pedig már egyértelmű a szolnoki iskola előnye. Ezen a ponton maguk a mezőtúri intézmény fenntartói is kimondták a leszakadás veszélyét (GOMBÁS, 2004: 287). A mezőtúri iskola csökkenő és a szolnoki növekvő presztízsére utaló jeleket támasztja alá az a vizsgálat is, amely a két világháború közötti tudáselit által látogatott középiskolákat vette számba. A 186 intézmény közül a szolnoki gimnázium a nem túlságosan előkelő 65-89. helyre került. Ez erős középmezőnyt jelent, míg a mezőtúri leszorult a tanulmányban közölt lista első feléről (KOVÁCS – KENDE, 2001: 176-179). A vizsgálat ugyanakkor azt is kimutatta, hogy bár a protestáns iskolákba járó diákok részaránya csökkent 1880 és 1890 között (31 %-ról 22 %-ra), az elitképzés területén összességében megőrizték pozícióikat, sőt a református iskolák ezen belül növelték állásukat a vizsgált időszakban (KOVÁCS – KENDE, 2001: 183). Persze az elitképzés csupán egyetlen középiskolai funkció, mégis beszédes, hogy a patinás mezőtúri református gimnázium a 19. század utolsó évtizedeiben a szolnoki mögé szorult e tekintetben.

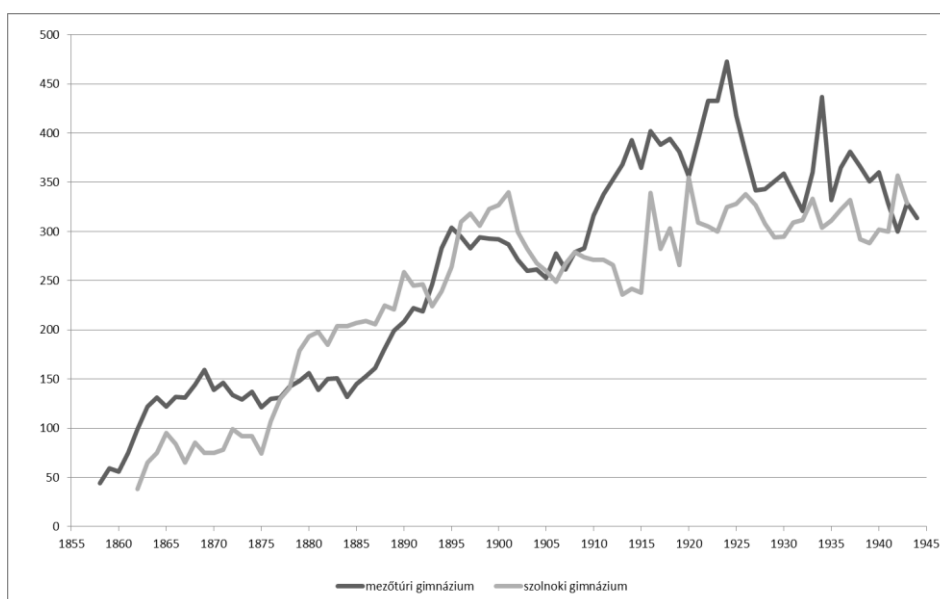
A gimnáziumok „benépesülése”

A gimnáziumok diáklétszáma

A reprezentatív iskolatörténetekben előszeretettel közöltek az adott intézet „benépesülését” mutató idősoros adatokat az intézmény létjogosultságának alátámasztására (FARAGÓ, 1895: 57-58; IVÁNYI, 1896: 146-147). Faragó Bálint több kimutatást felvonultatva ecsetelte, hogy a mezőtúri iskola hatosztályúvá bővülése óta a gimnázium létszáma szinte folyamatosan emelkedett, s a helybeli és a vidéki tanulók csaknem egyenlő arányban osztoztak az intézményen. Ily módon kívánta bizonyítani, hogy az iskola – noha az Alföld közepén körbe van véve más, igaz, kevésbé népes gimnáziumokkal – életképes. Fenntartása nemcsak a város érdeke, hanem a hozzá „szilárdul ragaszkodó vidék” szükséglete is, hisz az elmúlt évszázadokban annak közművelődését is szolgálta az intézmény (FARAGÓ, 1895: 58-59).

Iványi hasonló érvekkel támasztotta alá azt, hogy a szolnoki középiskola kiválóan teljesíti a feladatait: a jászberényi, a kisújszállási, a karcagi és a mezőtúri gimnázium közelsége ellenére az iskola létszámát folyamatosan gyarapodónak mutatta be, ennek következtében egyre többször kellett párhuzamos osztályt indítani (IVÁNYI, 1896: 32-37).

1. ábra: A mezőtúri és szolnoki gimnáziumok beiratkozott tanulóinak létszáma (1855-1945)



A két középiskola létszámgörbéje alapján az intézmények népességének gyarapodása a millenniumig korántsem volt oly egyenletes, mint amilyennek az iskolatörténetek írói beállították. A szolnoki gimnázium tanulóinak száma a hatosztályossá válás évében érte el a mezőtúri diákságét, és – a mezőtúri gimnázium bővülését követő három évet leszámítva – egészen 1905-ig fölényben maradt, ám ezután már csak egyetlen évben (1942) tudta meghaladni a mezőtúri iskola létszámát. A 20. század első két dekádjában érzékelhető hullámvölgy után a szolnoki diákok száma a századelőre történő felfutást már nem tudta meghaladni számottevő mértékben, s csak szerény növekedést mutatott. Ezzel szemben a mezőtúri

gimnázium népessége egy századforduló körüli megtorpanást követően éppen 1924-re érte el a plafonértéket.

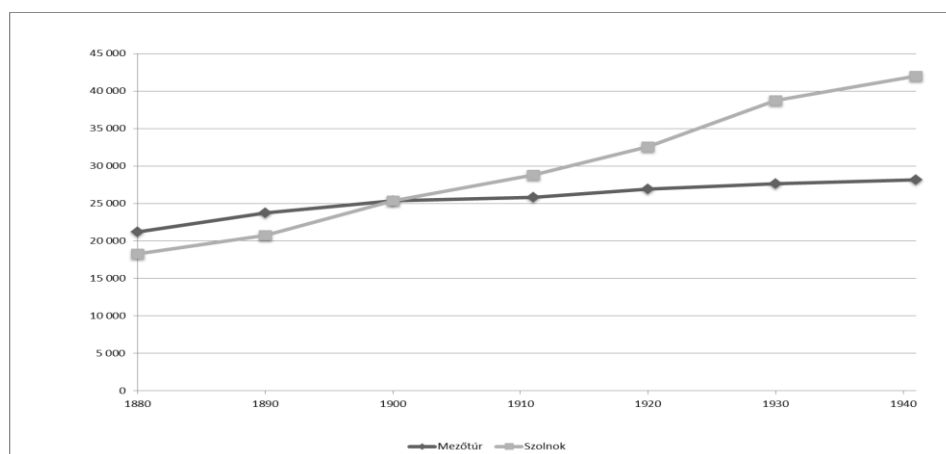
A létszámadatok alapján igazolódni látszik a szolnoki gimnázium mezőtúrinál dinamikusabb fejlődése, már ami a 19. század második felét és a 20. század elejét illeti, mert az azt követő időszakban éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk. Iskolatörténeti kútfőink szerint a mezőtúri gimnázium millennium utáni történetének aranykora Borsos Károly igazgatóságához (1906-1931) kötődik, az ő égisze alatt lett ugyanis az intézmény mintaiskolává az első világháború előtt, majd azt követően is (SZILÁGYI, 1980: 57). Ennek a virágkornak a létezése létszám tekintetében mindenesetre igazolható.

A gimnáziumok vonzáskörzete

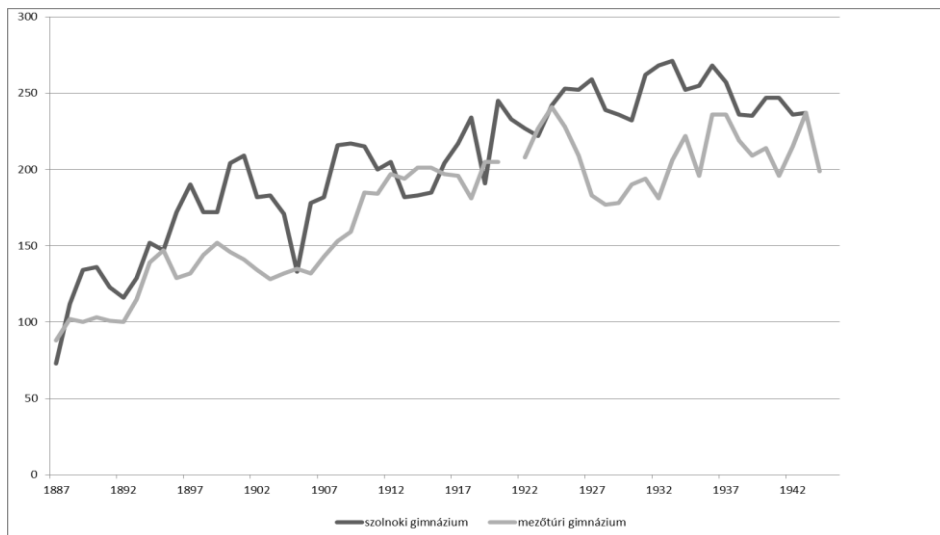
Az ünnepesti igazgató, Borsos Károly maga úgy ítélte meg, hogy a korábban kis méretű és igénytelen vidéki gimnázium országos hírévé intézetté vált, ahová messze földről, a Dunántúlról és a fővárosból is sok diák érkezik (SZILÁGYI, 1980: 45-46). A korábbi iskolakrónikás, Faragó Bálint által megöröklített dicső múlt és nagy hírnév tehát eltölpül a gimnázium 20. század első felére tehető aranykora mellett, pedig a millenniumi iskolaimázsnak is szerves része volt a „ragaszkodó vidék” (FARAGÓ, 1895: 50).

Szembevetendő, hogy a két város népességének növekedése éppen ellentétes tendenciát mutat a gimnáziumi létszámok alakulásával, ezért is érdemes számba venni a helybeli és a máshonnan küldött diákokat.

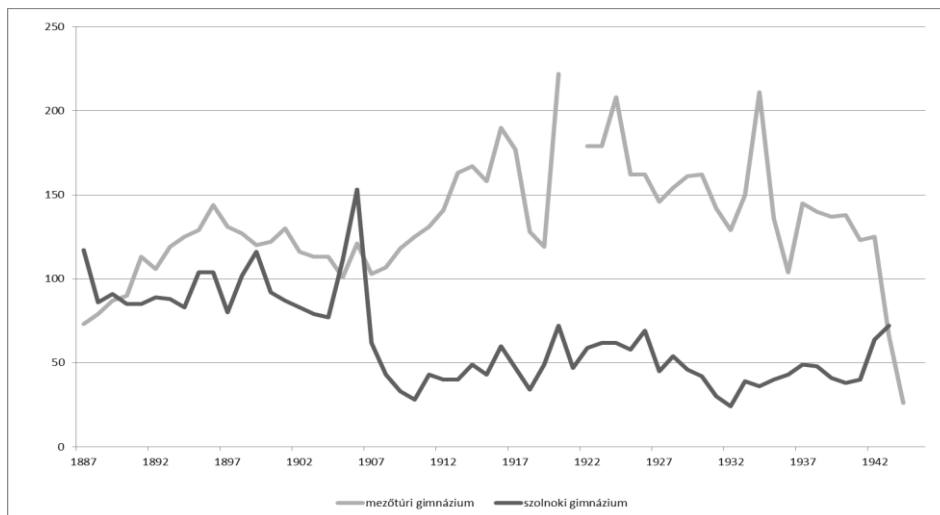
2. ábra: A két város lakosságának száma népszámlálási adatok alapján



3. ábra: A helybeli diákok száma a mezőtúri és a szolnoki gimnáziumokban



4. ábra: A máshonnan érkező diákok száma a mezőtúri és a szolnoki gimnáziumokban



Bár Szolnok a századfordulóra válik népesebbé Mezőtúrnál, gimnáziuma a vizsgált időszakban majdnem végig fölényben van helybeliek tekintetében. Azt is megállapíthatjuk, hogy a 20. század első felének második szakaszára sem alakul ki számottevő nagyságrendbeli különbség a két iskola helybeli diákságában. A mezőtúri intézmény tehát elsősorban a vidéki tanulóknak köszönhetette összlétszámbeli előnyét. A máshonnan érkező tanulók száma a két gimnáziumban merőben eltérő tendenciát mutat: a szolnokit a korszak első felében, míg a mezőtúrit a második felében látogatta több vidéki diák, 1907 után a szolnoki e tekintetben feltűnően leszakad.

Amint az a diákok eltartóinak lakóhelyére vonatkozó (alkalmankénti) megyei bontásokból kiderül, az iskolák vonzáskörzete körülbelül ugyanarra a térségre terjedt ki, de a mezőtúri intézmény hatósugara valamivel messzebb ért. Budapest és a szomszédos vármegyék, úgy, mint Pest-Pilis-Solt-Kiskun, Békés, Heves egyaránt megtalálhatók voltak a mezőtúri és a szolnoki diákok küldői között. A mezőtúri gimnáziumba a 20. század elején Bihar vármegyéből, ezen belül Nagyváradról, Temes vármegyéből és Aradról érkezett folyamatos diákutánpótlás, s kisebb mértékben a dunántúli Esztergom és Fejér vármegyékből is. Az erdélyi diákok folyamatos jelenlétét közlekedés-földrajzi okokkal magyarázhatjuk: a 14. századtól kezdődően Mezőtúron át vezetett a legrövidebb út Budáról Erdélybe, s az 1858-ban épített Budapest-Arad vasútvonal is érintette a várost (GOMBÁS, 1982: 35).

1909-től állnak rendelkezésünkre szórványos adatok a Jász-Nagykun-Szolnok vármegyéből érkező, de nem helybeli diákok számáról. A szolnoki gimnázium esetében teljes ez az adatsor és tendenciájában megegyezik a máshova valósi diákok számának alakulásával: a 19. század végéhez képest a 20. század első felében erőteljes visszaesés következett be, s a mezőtúri iskola nagyságrendileg több megyebelit vonzott a megyeszékhely gimnáziumánál.

Ez azzal is magyarázható, hogy a református gimnázium jó ideje tápintézetet, azon belül internátust működtetett. A Gombás-féle iskolatörténet az új, 120 férőhelyes internátus átadásában jelöli meg a mezőtúri intézmény főgimnáziummá fejlesztésének befejező fázisát 1914-ben, amire az 1880-as évek óta tartó keresletnövekedés miatt volt szükség (GOMBÁS, 2004: 270). Az értesítőkből közölt adatok nagyjából megerősítik ezt a feltételezést, ugyanis két kiegyensúlyozott növekedési periódus látszik a más-

honnan érkezők diagramján, ami az internátus ágyszámának folytonos emelésére ösztönözte a fenntartókat (GOMBÁS, 2004: 270-299).

A „nagy középiskolai depresszió”

A létszámnövekedés és a rendszeres állami támogatás kapcsolata

A két gimnázium diákságát mutató 1. ábrán tanulmányozhatjuk a Karády Viktor által nagy középiskolai depressziónak nevezett jelenséget (KARÁDY, 1997: 169-194). Elmélete szerint a kiegyezést követő évtizedekben nem nőtt olyan mértékben a középiskolai tanulók száma, mint ahogyan az elvárható lett volna. Úgy véli, az iskolai kínálat mennyiségi bővüléséhez az állam adta a legerősebb impulzust, többek között az al-gimnáziumok érettségít adó főgimnáziummá fejlesztésével. Az Entwurfban lefektetett intézményi feltételrendszer azonban a középiskolák fenntartóit, az egyházakat és a községeket meglehetősen nagy kihívás elé állította. Lássuk, hogyan jelenik meg az állam a két iskola történetében.

Az Entwurf bevezetését követően az érettségiztetés jogának megszerzéséig két szakaszra bontható intézményeink története: az első az önerőből történő talpra állás és fejlődés korszaka, a második pedig a főgimnáziummá alakulása. Lett légyen bár város és iskola kapcsolata oly harmonikus, mint ahogyan azt Faragó ábrázolja a mezőtúri gimnázium esetében, vagy oly kiszámíthatatlan – ám 1895 táján biztosan csapnivaló – mint amilyennek Iványi ítéli a szolnoki helyzetet, a nyolcosztályúvá válás túl nagy falatnak bizonyult az iskolák fenntartóinak, így mindkét intézmény kénytelen volt állami segítségért folyamodni. A város, az egyház és a polgárok elévülhetetlen érdemeinek hangsúlyozása közben Faragó Bálint az államot is természetes szövetségesként mutatta be (FARAGÓ, 1895: 56), míg Iványi Ede az eleinte érdektelen, majd egyre inkább a saját érdekeit érvényesíteni szándékozó helyi hatalom beavatkozása elleni biztosítékként állította be (IVÁNYI, 1896: 32-37).

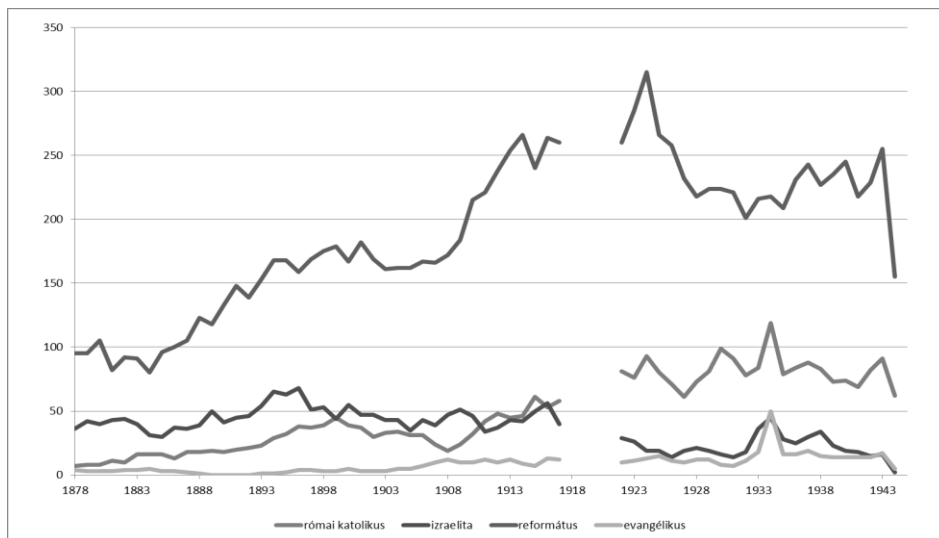
Az állam – a hozzá fűződő kapcsolat ábrázolásától függetlenül – csak korlátozott új erőforrásként jelent meg az intézmények történetében az 1880-90-es években. Az előírások betartatására való törekvéssel ösztönözte a bővítést, de még a szolnoki középiskola esetében is szűken mérte a pénzt. A mezőtúri gimnázium számára a VKM az eredetileg igé-

nyelt támogatásnak csak mintegy harmadát ítélte meg, a szolnoki gimnázium fenntartási költségeiből pedig az eredetileg tervezett összeg háromszorosát kellett magára vállalnia a városnak (FARAGÓ, 1895: 45-50; IVÁNYI, 1896: 32-37). Az állami dotációt a Külső-szolnoki gimnáziumok esetében tehát nem 1867-től kell kelteznünk, mint ahogyan azt Karády teszi, vagyis az expanzív létszámnövekedés időszaka egyáltalán nem késik, hanem éppen hogy egybeesik a rendszeres állami támogatás megjelenésével. Az állami támogatás vagy államosítás pedig egyet jelentett a városi terhek növekedésével, amit nyilvánvalóan csak akkor vállaltak fel, amikor közvélemény és döntéshozók is bízni kezdtek a befektetés sikerében. Az újraalapítás utáni két évtizedben a kereslet megtorpanását tehát inkább tekinthetjük a kínálat szűkössége következményének, semmint kihasználatlanságának. Mindazonáltal a szolnoki gimnáziumban láthatóan rövidebb a „depresszió”, vagyis a létszámnövekedés megtorpanása a kiegyezést követően (1. ábra). Ennek okát a két gimnázium diákságának felekezeti összetételében érdemes keresni.

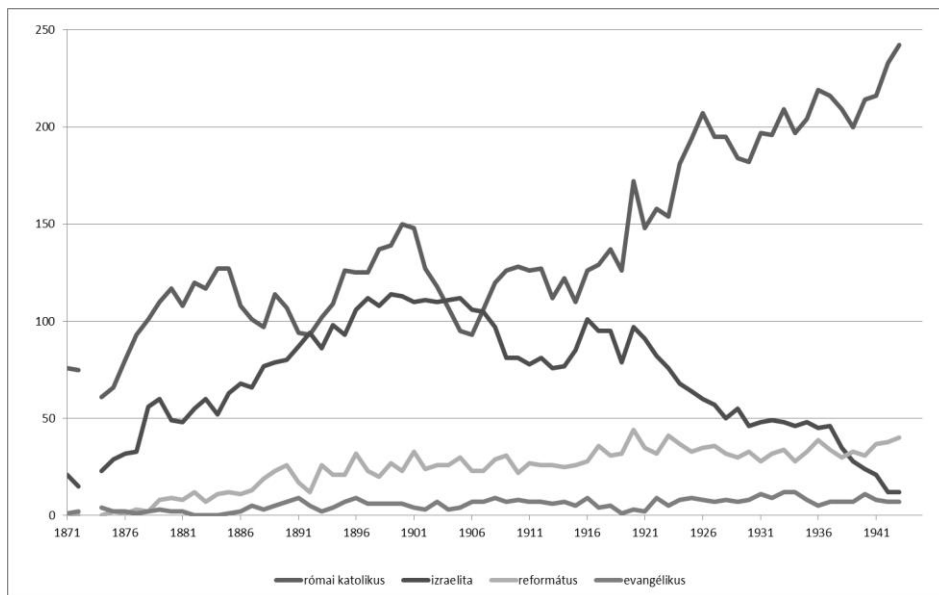
A diákság vallási összetételének változásai

A „nagy középiskolai depresszió” fentebb ismertetett Karády-féle teóriájához még egy elem járul. A középiskolai népesség kiegyezést követő stagnálása közben a keresztény valláscsoportok abszolút számokban érteendő kereslete a népességszámhoz képest legalább két évtizeden át országosan csökkenő tendenciát mutatott vagy alig emelkedett, miközben a zsidóké a háromszorosára nőtt. A diákok számának 1890 után tapasztalható expanziójában továbbra is jelen volt a felekezeti egyenlőtlenség: keresztény felekezetű diákok száma csak felével-kétharmadával nőtt, míg a zsidóké megduplázódott. A kiegyezést követő négy évtized alatt a keresztény csoportok nagysága (a reformátusok és a görögkeletiek kivételével) megduplázódott, míg a zsidóké megötszöröződött. A számszerű különbségeket az egyes felekezetek eltérő beiskolázási magatartása magyarázza (KARÁDY, 1997: 177-178).

5. ábra: A mezőtúri gimnázium diákjainak vallása



6. ábra: A szolnoki gimnázium diákjainak vallása



A szolnoki gimnázium esetében a századfordulóig tartó nagy létszámfelfutás során a római katolikus diákság megkétszereződött, míg a zsidó tanulók száma több mint ötszörösére emelkedett az 1871-es adatokhoz képest, tehát mindkét felekezeti csoport az országos tendenciát mutatta, bár egy évtizeddel korábban érték el a csúcst, mint az országos adatok.

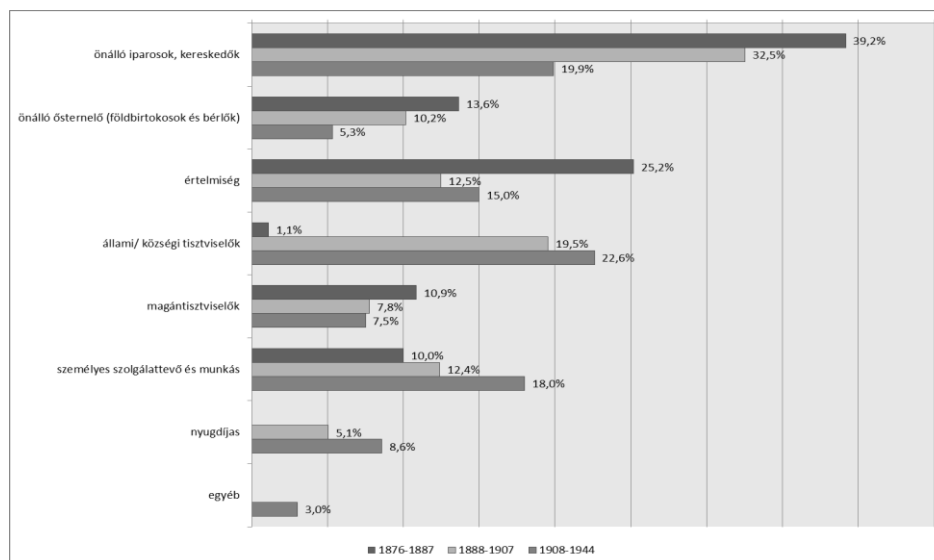
A Faragó-féle mezőtúri iskolatörténet a vallási adatokat elemezve arra jutott, hogy a református tanulók száma átlagosan kétszer több mint a másvallásúaké (FARAGÓ, 1895: 58-59). Eltekintve egy apró kiugrástól az érettségiztetési jog megadása után, a mezőtúri iskolában a zsidó diákság létszáma végig 50 fő körül mozgott a liberális korszakban, a két világháború között pedig rendkívül alacsony volt. A mezőtúri gimnázium református felekezeti jellege tehát végig megmaradt. Az 1910-es évekig az izraelita vallású tanulók álltak a második helyen, majd a katolikusok kerekedtek felül. Az 1893/94-es tanévtől kezdve megszűnt a mezőtúri reformátusok privilégiuma, ami inkább a helybeli zsidó és a katolikus tanulók körében jelenthetett egy kis ösztönzést.

A szolnoki gimnáziumban a zsidó diákok száma nagyjából az intézmény államosítását követően egészen a liberális korszak végéig megközelítette a római katolikusokét, majd az izraelita felekezet mélyrepülése következik, miközben a három keresztény felekezet részesedése egyenletesen növekvő tendenciát mutat. A római katolikusok számának emelkedése az államosítás körüli években, majd az évtized első két dekádjában torpan meg. A zsidó diákok száma töretlenül emelkedett a századfordulóig, majd stagnálni kezd, és hullámvölgybe kerül. A visszaesést, pontosabban annak elhúzódását a középiskolai kínálat bővülése is okozhatta, ugyanis 1911-ben nyitotta meg kapuit Szolnokon a felsőkereskedelmi iskola. Az 1920-as évektől kezdve pedig az izraelita felekezettű diákok felsőoktatásban való részvételének korlátozása hathatott kedvezőtlenül. Elmondhatjuk tehát, hogy a szolnoki gimnázium létszámát a katolikus diákok száma mellett a zsidóké is nagyban meghatározta. Mind a 19. századi létszámfelfutást, mind a 20. század első felében jelentkező visszaesést magyarázhatjuk a zsidó diákok jelenlétével, illetve elmaradásával.

A gimnáziumok társadalmi karakterének változásai

Bár tisztában vagyunk az aggregált foglalkozási statisztikák gyengéivel, iskoláink karakterének felvázolásához egyelőre ezeket hívhatjuk segítségül. A szolnoki gimnázium esetében 1876-tól állnak rendelkezésre ilyen típusú adatok, a mezőtúrinál pedig 1909-től. Az áttekinthetőség kedvéért csak a legnépesebb foglalkozási csoportokat tüntettük föl. (A 33 foglalkozási kategória miatt azt a szemléltetést választottuk, hogy az egyes kategóriákba történő bejegyzéseket évenként összesítettük és ezt arányosítottuk az összes bejegyzéshez.)

7. ábra: A szolnoki diákok eltartóinak foglalkozása három időmetszetben

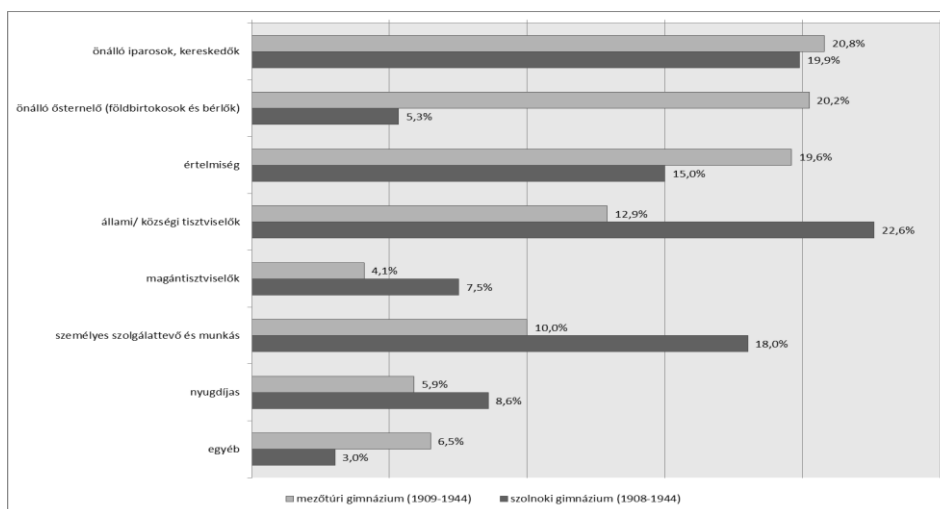


A szolnoki gimnázium államosításáig terjedő periódusban elsősorban az önálló egzisztenciák: kereskedők, iparosok, értelmiség (bár az értelmiségbe nagy valószínűséggel beleszámították a tisztviselőket is) és az őstermelők küldték gyermekeiket az iskolába. A következő időszakban még mindig népesnek tűnik az önálló kisiparosok és kereskedők tábora, de az értelmiség és az állami köztisztviselők együttesen már lekörözik őket. Az őstermeléssel foglalkozó önállók legnépesebb csoportja a kisbirtokos és kisbérlő kategória pedig a magántisztviselők mögé szorul. A 20. század első felében az önálló kisiparosok és kereskedők is elvesztik pozícióikat

az iparban, kereskedelemben és közlekedésben dolgozó tisztviselőkhöz és alkalmazottakhoz képest, s a nyugdíjasok új kategóriájával együtt alkotják a középmezőnyt. Az őstermelésből élő önállók eltűnnek az élbolyból és az önálló értelmiségiek is leszakadnak onnan.

Iványi a szolnoki közoktatás születését a város török uralom alól való felszabadulásához és a ferences szerzetesek működéséhez köti. A kincstári város tekintélyes sőtisztjei, egy-két tehetősebb birtokos, kereskedő és iparos részéről fogalmazódott meg az igény gyermekeik gimnáziumi oktatására, melyet az akkor nemzeti iskolát működtető szerzetesrend akceptált, s létrehozta a szűk, tehetős réteget kiszolgáló nagygimnáziumot (IVÁNYI, 1896: 7). A 20. század elejére a gyermekeiket megyeszékhelyen iskoláztató szülők között erőteljesen csökken az önállók száma és nő az alkalmazásban lévőké: ez mind az értelmiség, mind az iparosok és kereskedők, mind pedig az őstermeléssel foglalkozókra igaz, ez utóbbiak pedig szinte jelentőségüket veszítik.

8. ábra: A mezőtúri és a szolnoki diákok eltartóinak foglalkozása



A harmadik időszak esetében van lehetőségünk összevetni a két iskola adatait. A mezőtúri adatok szerint az önállók közé alig tudott beférkőzni a köztisztviselői réteg. A kisbirtokosság bejegyzései vezetik a tabellát, a hagyományosnak számító pap, tanár, tanító értelmiség pedig az előkelő második helyen áll, sőt a kisiparosok is megelőzik a köztisztviselőket.

A Faragó-féle iskolatörténet az alapítással kapcsolatban kiemeli, hogy nem az egyház, hanem a protestáns lett község hívta életre. Míg az Erdélyben és az ország északi részén lévő iskolák jelentős főúri támogatást élveztek, addig az alföldi középiskolák fenntartása egyedül a község áldozatkészségén múlt: a rang- és életmód tekintetében egymáshoz hasonló mezőtúriak mindig kellő önrendelkezéssel bírtak ahhoz, hogy igényeiknek megfelelő középiskolát tartsanak fent (FARAGÓ, 1895: 8-10). Mint a feltörekvő néprétegek iskoláit, a protestáns iskolákat születésüktől fogva egyfajta demokratikus nimbusz övezte, szemben a katolikus szerzetesi iskolák elitjellegével.

Ha a személyes szolgálattevők és munkások csoportját alaposabban megvizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a kisbirtokos-napszámos eltartók gyermekei között van csak előnye a mezőtúri intézménynek. Ha viszont a közhivatali, ipari valamint a kereskedelmi-közlekedési altiszti réteget is hozzávesszük az eddigiekhez, akkor már a szolnoki gimnázium előnyéről beszélhetünk. Ez a jelenség – csakúgy, mint az önállók és alkalmazottak eltérő mintázata a két középiskola esetében – nyilván a két település és a domináns felekezetek eltérő társadalmi szerkezetével van összefüggésben, ami még további vizsgálatok tárgyát kell, hogy képezze.

Összegzés

Megállapíthatjuk, hogy a vizsgált időszakban az egykori, szerzetesrend által működtetett szolnoki középiskola a megyeszékhelyi funkcióból fakadó oktatási igényeket kielégítő gimnáziummá, szakszerűségét hangoztató állami intézménnyé vált, míg a nagy múltú, protestáns közösség által alapított iskola, jóllehet fenntartói sorába időközben az egyház és az állam is felsorakozott, demokratikus nimbusza töretlenül tovább élt.

A mezőtúri és a szolnoki gimnáziumok történetét, valamint a rendelkezésre álló értesítői adathalmazt némiképp rendszerezve és összehasonlítva elmondhatjuk, hogy iskoláink ellentétes létszámbeli tendenciái tükrözik a presztízsvizszonyaikat. Iskolaimázs és az iskolahasználók köre, úgy tűnik, nem esik távol egymástól. Ismerve azonban az értesítőbeli statisztikák torzításait, változó kimutatásait és kategóriarendszerét, feltétlenül az iskolai anyakönyveket kell segítségül hívnunk, egyéni szinten összekapcsolódó adatok alapján kell vizsgálódnunk, hogy árnyaltabb képet kapjunk ne csak intézményeink funkciójának történetéről, hanem a

városok, s ha létezik ilyen, Külső-Szolnok vagy az egyesített új vármegye társadalmáról is.

IRODALOM

FARAGÓ Bálint (1895): A Mezőtúri Ev. Ref. Főgymnázium története a XVI. században történt alapítástól 1895. évig. In: Az államilag segélyezett Mezőtúri Ev. Ref. Főgymnasium értesítője az 1894-95. iskolai évről. k. n., Mező-Túr. 1-77.

GOMBÁS István (1982): Mezőtúr településföldrajza. Mezőtúri helytörténeti füzetek 3. Mezőtúri Városi Tanács, Mezőtúr.

GOMBÁS István (2004): A Mezőtúri Református Gimnázium főgimnáziummá szervezése, 1850-1915. Mezőtúri Szegedi Kis István Református Gimnázium és Szakközépiskola: Mezőtúri Öregdiákok Baráti Köre, Mezőtúr.

IVÁNYI Ede (1896): A Szolnoki M. Kir. Állami Főgymnázium története (1831-1896). k. n., Szolnok.

KUKRI Éva (é. n.): A szolnoki Verseggy Ferenc Gimnázium az első világháborúban és a proletárforradalmak hatásának tükrében. Verseggy Ferenc Gimnázium, Szolnok.

MÉSZÁROS István (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948. Általánosan képző középiskolák. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MKSH (1911): A M. Kir. Központi Statisztikai hivatal munkássága (1871-1911). Magyar Statisztikai Közlemények, új sorozat, 36. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

PALUGYAY Imre (1854): Jász-Kún kerületek s Külső-Szolnok megye leírása. k. n., Pest.

KARÁDY Viktor (1997): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása (1867-1910). In: Karády Viktor (szerk.): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Replika Kör, Budapest. 169-194.

KOVÁCS István Gábor – KENDE Gábor (2001): A tudáselit középiskolái. Korall, 3-4. szám. 170-187.

SÍRÓ Béla (1997): Református középiskolák, református iskolapolitika a polgári Magyarországon. In: Sasfi Csaba (szerk.): Iskola és társadalom. Zalai Gyűjtemény 41. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg. 215-237.

SZABÓ Ágnes (1991): A Verseghy Ferenc Gimnázium négy tanévének története (1943/44-1946/47). Múzeumi Levelek 67-68. Damjanich János Múzeum, Szolnok. 63-71.

SZABÓ László (1998): Szolnok város művelődéstörténete 1075-1990. Jászkunság füzetek 11. MTA Jász-Nagykun-Szolnok M. Test., Szolnok.

SZILÁGYI Ferenc (szerk.) (1980): A Túri Alma Mater: Emlékkönyv a mezőtúri Dózsa György Gimnázium és Szakközépiskola fennállásának 450. évfordulójára. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

ÁCS MARIANNA: REFORMÁTUS ELÖLJÁRÓK A NŐNEVELÉSRŐL A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI KORBAN

Összefoglaló:

E tanulmány a Dunamelléki Református Egyházkerület és a hozzá tartozó Felsőbaranyai Református Egyházmegye vezetőinek, valamint a Siklósi, majd 1930-tól a Pécsi Református Polgári Leányiskola igazgatónőjének az iskolai ünnepélyeken, egyházmegyei és egyházkerületi közgyűléseken elhangzott beszédeire irányítja a figyelmet. A szerző célja e szövegek diskurzus- és tartalomelemzésével az, hogy bemutassa, hogyan vélekedett a dunamelléki református elit a két világháború közötti korszakban az ideális református női karakterről, a nőnevelésről, a nők társadalmi szerepvállalásáról. Azt feltételezzük, hogy az ezen szövegekben fellelhető, nőneveléshez kapcsolódó vélemények, álláspontok befolyásolták a gyakorlatban is a református fenntartású iskolákban folyó leánynevelést.

Kulcsszavak: református, nőnevelés, oktatás- és neveléspolitikai, Horthy-korszak

A szerző diskurzus- és tartalomelemzés módszerével elemzi a Dunamelléki Református Egyházkerület, a Felsőbaranyai Egyházmegye jegyzőkönyveit, a Siklósi és a Pécsi Református Polgári Leányiskola értesítőinek szövegeit. A diskurzuselemzés a 20. század végének egy újfajta filozófiai gondolkodásmódján, a posztmodern ismeretelméleten alapul, mely átértelmezte a nyelv és a valóság viszonyát. Ma már nem úgy gondolkodunk a nyelvről, mint médiumról, melynek közvetítésével ismerhető meg a valóság és annak elemei, hanem azt gondoljuk, hogy a nyelv által hordozott jelentésekből épül fel a világunk (CARVER, 2004; BAKSA, 2008).

A neveléstudományi kutatások egy részére is hatott a megismerés és nyelv kapcsolatának új posztmodern értelmezése. Ezek közül elsősorban Vámos Ágnes munkásságát követjük, aki a kutatómódszertan általános eljárásait ötvözi a metafora-kutatás sajátosságaival (VÁMOS, 2001, 2003).

Azok a szövegek, melyeket e tanulmányban vizsgálunk – e fent megnevezett módszerekkel – a 20. század első felében, de leginkább a két világháború között kialakult református nőről, a református nőnevelésről szóló társadalmi – elsősorban a református közösség által teremtett – diskurzusnak a részei. Az Egyház előljárói, egy közösség vezetői – jelen esetben – Szász Károly⁶, Petri Elek⁷, Darányi Ignác⁸, Ravasz László⁹, Nyáry Pál¹⁰, Mojsisovich Margit¹¹ a református iskolák növendékei, szülői közössége, valamint az egyházkerületi, egyházmegyei közgyűlés tagjai előtt elmondott ünnepi és alkalmi beszédekben, felszólalásokban, valamint az iskola értesítőjében megjelentetett esszéikben kifejtették véleményüket a református iskola nevelési céljairól, az egyház és az iskola kapcsolatáról, a keresztyén modern nő társadalmi szerepeiről, a tanár feladatáról, a nevelésről. A szövegek műfajából és a szerzők Református Egyháznál betöltött tisztségeiből adódik, hogy az elemzés a korszak nőneveléséről folyó társadalmi diskurzusának egy sajátos szegmensére mutat rá; a hivatalos, a Református Egyház által is legitimáltra. E református nőnevelésről folyó diskurzust ragadja meg tanulmányaiban Sárjai Szabó Katalin is (SÁRAI SZABÓ, 2001), aki a református középosztály – lelkészek, tanítók, hivatalnokok, református értelmiségiek – által olvasott református sajtóban megjelenő cikkek alapján – mind a dualizmus korában, mind a Horthy-korszakban – azt dolgozta fel, hogyan vélekedtek a női szerepekről, a keresztyén nőideálról, s a nők taníttatásáról. E tanulmány a Sárjai által megvilágított diskurzust kívánja árnyalni azzal, hogy a dunamelléki, elsősorban a baranyai, siklósi és pécsi református egyházi és iskolai vezetők református nőnevelésről alkotott véleményére fókuszál.

A választott szövegek elemzésekor a következő tartalmakhoz kapcsolódó metaforákat, metonímiákat, hasonlatokat, jelzőket vizsgáltuk:

- a református iskola
- a református tanító
- a református nevelés

⁶ Szász Károly a Dunamelléki Református Egyházkerület püspöke (1884-1903)

⁷ Petri Elek a Dunamelléki Református Egyházkerület püspöke (1915-1921)

⁸ Darányi Ignác a Dunamelléki Református Egyházkerület világi főgondnoka (1902-1927)

⁹ A Dunamelléki Református Egyházkerület püspöke (1921-1948)

¹⁰ A Felsőbaranyai Református Egyházmegye esperese (1928-1944)

¹¹ A Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklósi Református Polgári Leányiskola igazgatója (1925-1930) és a Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézetének igazgatója (1930-1948)

- a tanuló
- a modern keresztyén nő

A református szellemű nőnevelés – ahogy ezt a beszédekben elhangzott metaforák is jelzik – három pilléren nyugszik: Isten, haza és a család szolgálata. A református iskola elsődleges célja az, hogy az anyaszentegyház számára felnőtten is aktív keresztyén életet élő híveket neveljen, akik ebben a szellemben nevelik fel gyermekeiket is. Erre utal az iskolának az egyház veteményeskertjével való azonosítása. Baska Gabriella és Vámos Ágnes rámutatnak tanulmányaikban arra, hogy milyen gyakori és kortól független az iskolának kerttel való megnevezése (BASKA, 2008; VÁMOS, 2001). A nevelés etimológiai értelemben is összekapcsolódik a „növel”, „növekedés” szavakkal. Vámos Ágnes szerint a tanítónak a kertész/magvetővel való azonosítása és a tanulóknak mint palántának, veteménynek, virágnak a megjelölése egy alá- és fölérendeltségi viszonyt rejt magában, ahol a cél, hogy a kertész/tanító beavatkozásával (gyomlál, beolt, elhessegeti a veszedelmet) a gyermek tökéletesebbé váljon: a fűszálból kalász, virágból gyümölcs legyen. A keresztyén iskola nem tekinti a gyermeket és a nevelőt egyenrangúnak, s úgy tekint a gyermekre is (magára is), mint aki az eredendő bűn következtében bűnös. Így a nevelés célja: e bűn gyomlálása és irtása¹². A református iskola veteményeskerttel való azonosítása igen beszédes metafora. Jelentésében hordozza, hogy a vetemény (mag, palánta) a gondozás következtében hasznos növénygé válik. Az iskolai nevelés hatására így módon lesznek a református leánytanulókból is az egyházat, gyülekezetet tápláló, azt szolgáló felnőtt tagokká. A csak a szemnek gyönyörűségecs virágokkal nem azonosíthatók a református leánytanulók. Az egyház nem arra nevel, hogy a leány tetsszen, hanem, hogy hasznos, azaz tevékeny életet éljen. Az iskolának a missziós területként való azonosítása is ezt hangsúlyozza. A református iskola mint az egyház flottabázisa metaforában az egyháznak a Krisztus által kijelölt missziói parancsnak a teljesítése áll.¹³ A flot-

¹² „...ha kell a legnagyobb szigorral gyomláljuk a gazt, ami felburjánozhat a növendékek lelkében, ha a tanár nem eléggé óvatos.” In: Értésítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1931/32. 8.

¹³ „Nékem adatott minden hatalom mennyen és földön. Elmentvén azért, tegyetek tanítványokká minden népeket, megkeresztelvén őket az Atyának, a Fiúnak és a Szentléleknek nevébe, tanítván őket, hogy megtartsák mindazt, amit én parancsoltam néktek; és ímé én veletek vagyok minden napon a világ végezetéig.’ Ámen” (Mt 28,18-20).

ta-kép a hívekért folytatott küzdelemre utal. Ezt az értelmezést erősíti meg a tanítónak az anyaszentegyház harcosaként való azonosítása is.

1. táblázat: Az egyházi előljárók által használt metaforák az iskola kifejezésére

Azonosított	Azonosító képek fogalomkörei		
	Egyház/hit	Magyarság	Család ¹⁴
ISKOLA	„az egyház veteményeskertje” ¹⁵	„a magyar kultúra bástyája” ¹⁸	„otthon” ²⁰
	„az egyház flottabázisa” ¹⁶	„végvára a nemzeti érzésnek” ¹⁹	
	„még a kövek is a zsoltárok és a Biblia szellemét lehellik” ¹⁷		

(Forrás: Darányi Ignác, Ravasz László, Mojsisovich Margit)

¹⁴ Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1926/27, 10.

¹⁵ Darányi Ignác: „Az iskola az egyháznak veteményeskertjei. Ezen veteményeskerteket mi más kertészekre nem bízhatjuk, ha azt akarjuk, azok gyümölcsét egykor egyházunk élvezze.” In: Dunamelléki Református Egyházkerület 1914. április 28-i jegyzőkönyve, Budapest, 1914, 8-9. (RÉBAY, 2011: 110)

Petri Elek az iskolák, „melyek mindenestől fogva az egyház testéhez tartoznak, mint az egyház veteményes kertjei...” In: A Dunamelléki Református Egyházkerület 1915. október 20-án kezdődő közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest, 1915, 27-30. (RÉBAY, 2011: 139)

¹⁶ Ravasz László: Az iskola „az egyház missziói és evangelizációs munkájának egy-egy flottabázisa.” In: Dunamelléki Református Egyházkerület 1933. november 18-án kezdődő jegyzőkönyve, Bp., 1933, 16. (RÉBAY, 2011: 174)

¹⁷ Ravasz László: „[...] a kálvinista iskolát úgy képzelek el, hogy ott még a kövek is a zsoltároknak és a bibliának a szellemét lehellik.[...]a kálvinista iskola világnézetet kell, hogy képviseljen, ahol a világnézetnek meg kell jelennie a tantervben, módszerben, tankönyvekben.” In: Értesítő- Lónyai, 1921/22. 4. (RÉBAY, 2011: 310).

¹⁸ „...a református iskolák évszázadok óta a magyar kultúra bástyái, nem pótolható forrásai.” In: Pesti Egyházmegye 1926. szeptember 15-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest, 1926, 69-70. (RÉBAY, 2011: 146)

¹⁹ „...egy-egy végvára a nemzeti érzésnek, hűséges istápolója a dicső múlt történelmi emlékein táplálkozó nemzeti eszményeknek.” In: Pesti Református Egyházmegye 1932. október 5-i közgyűlésének jegyzőkönyve [Kecskemét] é. n., 42. (RÉBAY, 2011: 199)

²⁰ Ravasz László 1927-ben: „Nem lesz dicsekvő, fenyűző, magát mutogató, és hivalkodásra szánt intézet, de otthonos, ízléses, előkelő s amellet egyszerű, olyan, amilyen a magyar református úrasszony nevelő ideáljának megfelel...” In: Értesítő – Baár-Madas, 1927/28. 4. (RÉBAY, 2011: 327)

A református iskola meghatározásakor a szövegek szerzői azokat a legfontosabb eszközöket is megnevezik, melyek segítségével elérhető a református iskola fent nevezett elsődleges célja. Ravasz László úgy képzel el a kálvinista iskolát, hogy ott még a kövek is a zsoltároknak és a Bibliának a szellemét lehelik, s e világnézet jelen van a tantervben, a módszerben és a tankönyvekben is.

A metaforák vizsgálatakor sokszor találkozhatunk a Bibliából vett képekkel, idézetekkel, szereplőkkel. A tanítók szent és királyi papsággal, élő kövekkel való azonosítása Péter apostol szavaira utalnak: „...mert meg van írva: „Szentek legyetek, amint én is szent vagyok.”²¹ „Akihez járultatok, az élő köhöz, amelyet – bár az emberek elvetettek – Isten kiválasztott és megbecsült, és magatok is, mint élő kövek, épüljetelek lelki házzá, szent papsággá, hogy Istennek tetsző lelki áldozatokat ajánljatok fel Jézus Krisztus által.”²² E képek is bizonyítják, hogy a református egyházi előjárók szerint a református iskola tanárának református identitással kell bírnia, a református gyülekezetnek aktív tagjának kell lennie, hiszen csak a személyes példa nevelő erejével lehet elérni azt a célt, hogy az általa nevelt leányok felnőtté válva is gyakorlati keresztyén életet éljenek.

A nőnevelés legfontosabb céljának a kifejtésekor Ravasz László és Nyáry Pál bibliai szereplőkre utal. Míg Ravasz László 1931-es beszéde alapján – a konzervatív keresztyén nőideálnak megfelelően – olyan iskolát képzel el, melynek a legfontosabb feladata, hogy megismertesse tanulóival a krisztusi életutat, hogy a leánylányokat Jézushoz vezesse, úgy, mint Mária, aki a feltámadott Jézushoz vezeti a tanítványokat. Nyáry Pál már 1925-ös beszédében Mária és Márta példáján keresztül a szolgáló keresztyén nővé való nevelés eszméjét jelöli ki a református iskola legfontosabb céljául. Az ő értelmezésében egyaránt fontos törekvés, hogy a leányok bethániai Mária példáját követve mindennél fontosabbnak tartásuk a Krisztus tanításának megismerését, és a testvérének Márthának a példáján keresztül pedig Krisztus szolgálatára tanítsanak. A Nyáry Pál-féle értelmezés aktívabb női példát jelöl ki a leányoknak. Míg Ravasz László a fent említett képben a nők gyermekeik vallásos nevelésben betöltött szerepét erősíti meg, addig Nyáry Pál már a gyülekezetben tevékeny, szolgáló nőideált is előtérbe helyezi.

²¹ 1Pét 1.16

²² 1Pét 2.5

2. táblázat: Az egyházi előjárók által használt metaforák a „keresztyén nő” kifejezésére

Azonosított	Azonosító képek fogalomkörei			
A református iskola által képzett keresztyén NŐ	Egyház/hit	Magyarság	Család ²³	Egyéb
	Márta és Mária ²⁴ „nem csinált virágok az anyaszentegyház kertjében” ²⁵	Hazának és az egyháznak erős oszlopai” ²⁶	„család őrangyalai” ²⁷ „hitvesi hűség példái” ²⁸	nem „a testkultuszának papnői” nem a „saját énjük rabszolgái” ²⁹

²³ „...kedves, meleg családi élet lüktet benne.” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1926/27, 10.

²⁴ Nyáry Pál: „A református keresztyén nő ideálját a Krisztuson keresztül abban a bethániai Máriában látjuk, ki mindennél előrébb valónak tartja, hogy Krisztus szavaiból merítsen és abban a Márházban, kinek legdrágább gondolata Krisztus szolgálata.” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1924/25, 4.

²⁵ Mojsisovich Margit: „Akik a mi modernségünk hatása alatt állanak, azok nem fogják növelni az elválások statisztikáját és azoknak élete láttára nem fog megrendülni a bizalma senkinek sem jellemük megbízhatóságában. Ezek nem csinált virágok lesznek az anyaszentegyház kertjében, hanem Isten dicsőségének igazi munkásai; Jézus Krisztusnak igazán áldással dolgozó leányai.” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1933/34, 1-5.

²⁶ „...szükségünk van evangéliumi szellemtől áthatott, egyházunkhoz szívvel és lélekkel ragaszkodó nőkre, mert ők a család őrangyalai, s így a hazának és egyháznak is nem kevésbé erős oszlopai.” In: A Dunamelléki Református Egyházkerület 1915. október 20-án kezdődő közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest, 1915, 27-30. (RÉBAY, 2011: 139).

²⁷ U.a. (61)

²⁸ Mojsisovich Margit: „...Az ilyen szellemben nevelt leányok lesznek áldására a családnak, az egyháznak, a társadalomnak, mert ezek lesznek hívei az adott szónak, ezeknek életét fogja jellemezni a hűség, mely őket úgy a szülők iránti áldozatos szeretetet, mint a majdan kötendő házasságban a hitvesi hűség ragyogó példáival kívánatosá teszi.” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1933/34, 1-5.

²⁹ Nyáry Pál: „Megújodott női lelkekre van szüksége e világnak. Lelkekre, kik nem e világ csillogó üveggyöngyeit tekintik maradandó értékeknek; kik nem a test kultuszának papnőivé szegődnek és nem a saját énjük rabszolgaságában pazarolják el életüket. In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1924/25, 4.

A református iskola másik fontos célja, hogy nemzeti szellemben nevelje a leányokat. A hazaszeretet kialakítása az egyik legfontosabb feladata ennek a keresztyén iskolatípusnak. A vizsgált szövegekben talált metaforák is azt bizonyítják, hogy a református iskola a magyar kultúra bástyája, forrása, végvára. Forrás, mely a víz éltető elemét idézi meg, s azt sugallja, hogy a magyar kultúrához való ragaszkodás, a nemzethez tartozás része a református identitásnak. A református iskola egyik fő feladata ezt az érzést táplálni, őrizni. Ez jelenik meg az iskola mint bástya és végvár metaforákban is. A végvár metafora a török időket is feleleveníti, amikor is a török veszedelemmel szembeni helytállás összeforrt a keresztyénségért vívott harccal.

A tanulókra alkalmazott képekben – mint a honleány, a cserkészliliom, oszlopa a hazának – a hazaszerető és nemzetet tettekkel is szolgáló nő áll. Ezt a felfokozott hazaszeretetet és nemzet iránti elkötelezettséget a Trianon utáni helyzet szülte. Versailles-ban a Nagy-Trianon kastélyban 1920. június 4-én aláírt békeszerződés következtében Magyarország elveszítette területének kétharmadát, lakosságának felét. Ez sokkolta az országot. Mojsisovich Margit az első világháború utáni korszak pedagógusa elé kitűzött nevelési cél meghatározása kapcsán így ír erről a kilátástalan életérzésről:

„A háború tanárja előtt ott lebegett egy ideális szent kép: békés, boldog, határaiban megnövekedett Magyarország, ahol mindenkinek jó lesz a sorsa, boldog lesz és meg lesz mindene, amit a háború fürgetege elvitt az akkori idők jelenétől. A veszített háború, Trianont sinylő magyarság pedagógusa mivé nevelje a rábizott gyermekeket? A körülötte lebegő levegő terhes még a tegnap és a ma csalódásától, a béke nem lett békévé s a háború szegénye sem gazdagodott meg. Fejünk felett viharok vonulnak s nem bizonyos, hogy azok mérgüket majd nem épen a most nevelődő generáció fejére fogják zudítani. Kimondja meg, mi lesz az új generáció magyar hazájának a képe? A nagy bizonytalanságban csak a cél kitűzésében lehetünk határozottak: hogy ezt a quantitative csökkenő magyar ifjúságot qualitative emeljük...”³⁰

A református iskola harmadik fontos nevelési célkitűzése, hogy a leánygyermekeket a család szolgálatára nevelje. Az anyaszentegyház és egyes tanári magatartást édesanyaként, az iskolának fészekkel, otthonnal

³⁰ Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1928/29, 3-4.

való azonosítása utal arra, hogy az iskola mindenekelőtt a családban megélhető biztonság, szeretetközösség kialakítására törekedett. Az a szándék, hogy a gyermekek olyan kötelékkel kötődjenek az egyházhoz, mint az édesanyjukhoz, szintén beszédes. Hiszen ez a kötelék örökre szóló, egy életen át elkísérő kapocs.

A vizsgált szövegek egy része foglalkozik a korszakban megjelenő modern nő kérdésével is. A 3. táblázat összefoglalja, hogy a református nőideálról alkotott vélemények miben térnek el a dualizmus és a két világháború korában.

3. táblázat: A keresztyén nőideál a dualizmus korában és a Horthy-korszakban

A keresztyén nő attribútumai	
A RÉGI keresztyén nőideál avagy a dualizmus korának nőideálja	A MODERN keresztyén nőideál avagy A két világháború közötti kor nőideálja
<p>„tisztta nőiesség ideálja”</p> <p>„gyengéd”</p> <p>„támogatásra szoruló”</p> <p>„finom lelki életű”</p> <p>„rendíthetetlen hitű”</p> <p>Erőtéljes érzelmi életet élő</p> <p>„Rajongó szeretet”</p> <p>„tiszteletérzés”</p> <p>„önmagának spontán alárendelése azzal szemben, akit szeret”</p> <p>„hálaérzet”</p>	<p>„erősebb legyen a réginél”</p> <p>„ha kell, harcolni is tudjon”</p> <p>„Értelmi fejlettség”</p> <p>„gyakorlati érzék”</p> <p>„élelmesség”</p> <p>„túlterhelt tudással és munkával”</p> <p>„polgári műveltségben jártas legyen: zene, sport, nyelvek ismerte”</p>

4. táblázat: A modern korra átmentett legfontosabb református nőnevelési célok

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. gyakorlati élet fontossága2. a munkakedv és munkaképesség fokozása3. tiszteletérzés4. hálaérzet kialakítása5. helyes önértékelés³¹6. puritán életmód7. szolgálatra nevelés³²8. produktív élet³³9. kötelességtudás³⁴ |
|--|

³¹ Nyáry Pál: „...Már korán tanítsuk meg gyermekünket arra, hogy csak azután nyújtsa ki kezét, amit meg is érdemel. Olyan ítéletre kell megtanítanunk gyermekünket, hogy le tudják mérni életük értékének súlyát és azt ne higgyék valamiképpen, hogy ők minden után kinyújthatják kezüket ebben a világban.. A kapzsiság és a törtetés szelleme jellemzi beteg társadalmi életünket. Azt nem kérdezik az emberek, hogy meg tudnak-e felelni a rájuk váró feladatoknak, de a legkörmönfontabb eszközökkel igyekeznek pártfogókat szerezni, hogy a kiszemelt állást elnyerjék...” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1938/39, 3-5.

³² Nyáry Pál: „...célkitűzés nélkül nem lehet gyermeket nevelni. Akármelyik vallásfelekezethez tartozunk is, tudnunk kell, hogy minden vallás tanítása szerint két világ polgárai vagyunk; sohasem szabad elfelednünk, hogy gyermekeink noha e földön élnek, egyúttal az örökkévalóság polgárai is. Nagy baj, ha nem látjuk ezt a gondolatot, és tisztán e föld számára neveljük a gyermekeinket...Az egyik csoportban az ember mindig csak kapni akar, míg a másik csoporthoz tartozók szolgálatnak tekintik az életet, tehát adni akarnak...” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1938/39, 3-5.

³³ Nyáry Pál: „...Szeretnék minden szülőt lebeszélni arról, hogy gyermekét minden áron a „karrier” útján kívánja előrehaladni látni. Semmi szükség arra, hogy minden áron csillogó jövőt szánjunk gyermekeinknek. Inkább arra vigyázzunk, hogy jellemes emberek legyenek és produktív életet éljenek, legyenek hasznára a társadalomnak. ...” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1938/39, 3-5.

³⁴ Nyáry Pál: „...Mindebből következik a kötelességtudás. ...A gyermek nem végzi el kötelességét, és mégsem bántja a lelkiismerete. Az el nem végzett munka ugyanis utánunk kiált vádolólag és akinek egészséges lelkiismerete van, az nem tudja magát túltenni az el nem végzett kötelesség nyugtalanító hatásán...nagy baj az, ha az otthon nem jön segítségére az iskolának...Segítsenek ébreszteni és ébren tartani a gyermek kötelességtudását...” In: Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1938/39, 3-5.

A vizsgált szövegekben előforduló metaforák értelmezésével jól megragadható a református egyházi vezetők, iskolaigazgatók elképzelése a két világháború között folyó keresztyén nőnevelésről. A metaforaelemzés is azt bizonyítja, hogy a református iskola legfontosabb célja „Isten-haza-család” szolgálatára nevelni az itt tanuló leányokat. A dualizmus korszak keresztyén nőideáljához képest a két világháború közötti korszak nőideáljáról alkotott elképzelés gyökeresen megváltozott. A korábbi korszakban a nőnek azon tulajdonságait tartották erénynek, melyek abban segítették, hogy férjének támasza, azaz elsősorban alkalmazkodó s passzív legyen. Hiszen a régebbi korok szülöttének – az átlag református középosztály leánygyermekének – nem kellett szembesülnie azokkal a problémákkal (család fenntartása, politika, háború stb.), melyek az első világháború kitörése után már egyre több nőt érintettek. Így a vizsgált szövegek jelenében élő keresztyén nőideál már sokkal aktívabb, edzettebb, öntudatosabb, saját értékeivel tisztában levő, a modern, társadalmi szerepeket is felvállaló nő lett, aki már nemcsak a családban, a férje hitveseként boldogul, hanem ha a szükség úgy hozza, akkor képes munkát is vállalni azért, hogy a családját fenntartsa. A modernséget csak akkor utasítják el a vezetők, ha az nem egyeztethető össze a krisztusi elvekkel, hanem az önzés, a hiúság, fogyasztás bűvkörében tartja fogva a nőt.

A református nőnevelő intézmények tanárainak, vezetőinek és fenntartóinak be kellett látnia, hogy a társadalmi és gazdasági kényszer hatására a keresztyén iskolának is alkalmazkodni kell a társadalmi elvárásokhoz, s akkor működtethetnek sikeres intézményeket, ha felismerve ezt, nem gátolják, hanem segítik a leányoknak az önállósodási törekvéseit.

IRODALOM

BASKA Gabriella (2008): Metaforák egy 19. századi városi néptanítóról. Neveléstörténet, 1-2. szám.

www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/ [2013.03.15.]

CARVER, Terell (2004): Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”. Politikatudományi Szemle, 4. szám. 143-148.

RÉBAY Magdolna (2011): Református közoktatás a fővárosban a kezdetektől 1952-ig. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.

SÁRAI SZABÓ Katalin (2001): Nőkép a református sajtó tükrében 1867-1918. Egyháztörténeti Szemle, II, 2. szám 3-35.

VÁMOS Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. Magyar Pedagógia, 101, 1. szám. 85-108.

VÁMOS Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Levéltári források

Országos Széchényi Könyvtár. Ért. 1527/a

Értesítő - Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1924/25.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklói Leánynevelő Intézete, 1925/26.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1926/27.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Siklós Polgári Leányiskola, 1928/29.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1931/32.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1933/34

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1934/35.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1938/39.

Értesítő – Felsőbaranyai Református Egyházmegye Pécsi Leánynevelő Intézete, 1940/41.

Baranyai Református Egyházmegyei Levéltára, BREL II/3. 1.

Felsőbaranyai Ref. Egyházmegye közgyűlésének 1920. augusztus 18-ai jegyzőkönyve, Siklós, 1920.

A Felsőbaranyai Református Egyházmegye közgyűlésének 1938. szeptember 28-án Pécsett tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyve, Siklós, 1938.

FARKAS PÉTER: MŰVELŐDÉSPOLITIKAI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI KONCEPCIÓK AZ 1945-1948 KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON

Összefoglaló:

A második világháború utáni években a hatalomra kerülő politikai irányvonal képviselői új alapokra helyezték az oktatás teljes rendszerét, beleértve a felnőttképzést is, amely az előző korokhoz képest már más, politikai funkciókat is kapott. A művelődéspolitikai részeként értelmezték a felnőttek mind szakmai, mind általános jellegű képzését, aminek egyenes következménye volt, hogy a különböző „demokratikus” pártok kidolgozták a saját koncepciójukat e témában. Közös jellemzői voltak ezeknek a terveknek, hogy élesen elkülönítették az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli képzések hatáskörét. Mindkét oktatási iránynak nemcsak nevelési, hanem már széleskörű propaganda célokat is kellett szolgálni. Az ún. „szabadművelődés” e korszak iskolán kívüli népnevelési koncepcióját, irányvonalát jelenti, mely több művelődési, oktatási színtérhez hasonlóan a politikai küzdelmek egyik terepévé is vált. Mivel e korszakban több megközelítése volt a felnőttek nevelésének, ezért a jelen tanulmány csupán a szabadművelődés felnőttképzéssel kapcsolatos elgondolásait próbálja meg összegezni.

Kulcsszavak: felnőttképzés, szabadművelődés, művelődéspolitikai

Kultúrpolitikai pillanatkép

Az 1945-ös esztendő nemcsak politikai fordulópontot jelentett a hazai és az egyetemes történelemben, hanem a szellemi életben is gyökeres változást hozott. Az 1945-1948 közötti időszakot több jelzővel illeték a különböző érákban, a rendszerváltás előtt ezt a népi demokrácia időszakának hívták, napjaink szakirodalma a koalíciós korszaknak, vagy a szovjetizálás elő-korszakának tünteti fel.

A tárgyalt korszakban a szocializmus, mint kifejezés nem csengett olyan negatívan, mint korunkban, hiszen a Tanácsköztársaság emléke már kevesekben élt aktív élményként, illetve ekkor még a későbbi diktatórikus irányítás lehetősége is „csak” körvonalazódott. Ezeken túl az is befolyásolta az akkori közéletben a szocializmusról kialakult képet, hogy a Vörös Hadsereg szabadította meg az országot a fasizmustól. 1945 után még a társadalom nagy része bizakodó volt az ország demokratikus berendezkedésének megvalósításában, ahol a szocialista irány is egy optimális lehetőségként mutatkozott.

A pártok az oktatásra – tágabb értelemben a művelődésre – már kezdetektől fogva az ország újjáépítésében részt vállaló „vállalkozásként” gondoltak. Különbőféle tervezeteket készítettek el, amelyekben több olyan közös elemet is fel lehetett fedezni, mint például az elmaradottság felszámolása, az aránytalanságok megszüntetése, vagy az oktatás demokratikussá tétele. Ehhez a képet az is árnyaltabbá tette, hogy Magyarországon a második világháború után a világi és az egyházi szervezetek ugyan egészen más oldalról közelítették meg a kérdéskört, de hasonlóan kezdtek gondolkodni az iskola, illetve a művelődési színterek megreformálásáról. A kivitelezési formákat tekintve ez a két „irányvonal” ugyan nem volt közös platformon, viszont abban megegyező véleményen voltak, hogy a művelődést irányító szervezeteknek lehetővé kell tenniük minél szélesebb néprétegek számára az oktatásba való bekapcsolódást. Ezzel párhuzamosan radikálisan megnőtt azon mozgalmak száma is, melyek az alapműveltség terjesztésének, illetve az analfabétizmus felszámolásának célját tűzték ki zászlójukra.

A koalíciós pártok egyetértettek abban is, hogy akkor tudja az oktatás betölteni a szerepét, ha a demokrácia alapgondolatán nyugszik, vagyis ha a kulturális felemelkedést a mindenkori politika egyik központi céljaként fogalmazza meg, valamint minden társadalmi réteg számára hozzáférhetővé teszi a jövőben.

Elvileg a koalíciós pártok mindegyikének volt beleszólási lehetősége a művelődés irányvonalainak alakításába, viszont a gyakorlatban már a kezdetektől fogva a Magyar Kommunista Párt szovjet mintát követő koncepciója válik dominánssá. (KELEMEN, 2003) Ez a tendencia azonban még nem jelenti azt, hogy az 1945 és 1949 közötti időszakra vonatkozóan szoros értelemben vett kultúrpolitikáról beszélhetnénk, hiszen e fogalom értelmezése magában foglalja a hatalom kultúrára való rátelepedését, ideológiailag és anyagi vonatkozásban is befolyása alá vonását. Az

általunk tárgyalt időintervallumban ez a törekvés még nem mutatkozott meg közvetlenül a politika részéről, azért sem, mert a kormányszatnak ekkor még csupán „elképzelései” voltak a kultúra irányítására vonatkozóan. (STANDEISKY, 2003)

A korszak kultuszminiszterei

Az új korszak első vallás- és közoktatásügyi minisztere Teleki Géza volt, akinek a regnálása alatt jött létre az Országos Köznevelési Tanács, mint a minisztérium egyik tanácsadó szervezete. E szerv tagjai között olyan neves közéleti személyiségeket találunk – akik befolyással bírtak a korabeli művelődésre –, mint Sík Sándor, Ortutay Gyula, vagy a szabadművelődés kiemelkedő egyénisége, Karácsony Sándor. Teleki miniszterségének ideje alatt a legjelentősebb változás a 8 osztályos általános iskola bevezetése volt, mely intézkedés teljesen átalakította az oktatási rendszer szerkezetét. Az ő idejében kezdődött el a művelődéspolitikai radikális átszervezése, annak ellenére, hogy a kultuszminiszter szerint nem szükséges szakítani az összes előző rendszerbeli oktatási koncepcióval, hiszen hasonló célokat követ az új oktatáspolitikai is, amelyről így vallott: *„Művelődésünk alakításának legfőbb feltétele: legyen magyar és legyen az egész nemzeté [...] osztályharcokból nem lesz magyar művelődés, de nem is lesz demokratikus Magyarország”* (TELEKI, 1945: 1). Minisztersége alatt indul meg a tárcájához tartozó dolgozók felül- és átvizsgálata is, amely bizonyítéka volt a „tisztulási” folyamatnak, valamint a demokratikus elvek megjelenésének az oktatás és irányítás területén. Hitt abban, hogy a hosszú távú változáshoz és a társadalmi kohézió megvalósításához elengedhetetlen egy olyan közeg kialakítása, melyben minden ember hozzáférhet a kulturális javakhoz. (MANN, 2005) A kultuszminiszter „liberális” elgondolásai miatt a munkáspártok támadásának keresztüzébe került, így nemcsak a kommunisták és a szociáldemokraták, hanem a párttársai is a koalíció fenntartása érdekében a távozásában voltak érdekeltek.

Telekit a miniszteri székben Keresztury Dezső követte, aki a Nemzeti Parasztpárt politikusaként már kezdetektől hangsúlyozta, hogy az oktatás és a művelődés legalább annyira fontos a nemzet életében, mint a földreform kérdése. Emellett kifejtette, hogy az ország új vezető rétegének a parasztságot kell tekinteni, amely „osztálynak” iskolákra van

ahhoz szüksége, hogy e szerepet hosszú távon betölthesse. Ahhoz, hogy ez demokratikus keretekben megvalósítható lehessen, Keresztury szerint három elvet kell figyelembe venni az oktatáson belül: a műveltséget, az igazságosságot, valamint az emberséget. (N. SZABÓ, 1991) A mindenki számára elérhető művelődés elvét jól reprezentálja, hogy az ő regnálása alatt kezdett el kiépülni az iskolán kívüli népművelés új irányvonala, melyet „szabadművelődésnek” kereszteltek el. Az új alapokra helyezett népművelés központi céljaként a paraszti, falusi réteg felemelése fogalmazódott meg, amely megvalósításában számítottak az értelmiségiek, azon belül is főként a tanítóság, papság segítségére, támogatására. A tárcavezető „Művelődéspolitikánk feladatai” című munkájában az oktatáspolitikai elképzeléseinek közlése mellett kifejtette a Horthy-rendszerhez, és az abban tevékenykedő népművelőkhöz való viszonyát is. *„El kellett és el is kell távolítani azokat a vezetőket és tisztviselőket, akik az elmúlt rendszer jellegzetes képviselői voltak, de meg kellett és meg kell tartani azokat, akikben elég személyi biztosíték van, hogy mind komoly demokratikus meggyőződés, mind szakszerű hozzáértés tekintetében fenn tudják tartani szellemi életünk termékeny belső összefüggéseit [...] az alapműveltség megszerzése éppen ezért minden magyarnak nemcsak joga, hanem kötelessége is”* (DRABAN CZ – FÓNAI, 2005: 108). Parasztpárti politikusként nemcsak a földműves rétegek felemelését sürgette, hanem a munkások művelődésének segítése mellett is kiállt. Elmondása szerint: *„A parasztság és a munkásság érdekképviselői szerveinek bevonásával gondosan fel kell kutatni a parasztságunknak és munkásságunknak a magasabb műveltségtől eddig elzártabbban élő tagjait, akik egyéni értékük nélkül fogva a közjónak kiváló munkásaivá válhatnak”* (KERESZTURY, 1946: 2).

A miniszter tiszta, – ma már szinte naivitásként aposztrofálhatóan – ideológiáktól mentes kulturális közeget szeretett volna kiépíteni, de már 1946-tól érvényesülni kezdett ezen a téren is a két munkáspárt ezzel szöges ellentétben álló akarata, amely egyre nehezebbé tette Keresztury miniszteri pozícióját.

A személye elleni támadásokhoz a demokratikus, hatalommentes kultúráról alkotott nézetek melletti kiállásán túl az is hozzájárult, hogy az ún. „Baloldali Blokk”-ban tömörülő munkáspártok nem tekintettek rá megbízható emberként. Ezt az ellenérzést az az elképzelés is növelte a kommunisták körében, mely szerint ő egy „nem kiszámítható” személyiség, akinek a szavazatán múlhat több olyan stratégiai kérdés kimenetele a

minisztertanácsban, amely döntően befolyásolhatja a későbbi „mozgásteret”. Ennek az eshetőségnek az elkerülése érdekében a Nemzeti Parasztpárt belső viszályait kihasználva, a munkáspártok a politikust lemondásra készítették. Utóda a kisgazdapárti Ortutay Gyula lett. Minisztersége kezdetén látszólag még elődje elgondolásait követi. Ki is jelenti: *„Olyan alapelveket kell találunk, amelyek függetlenek a politikai átalakulásoktól, mindig a dolgozók: munkások, parasztok és a velük tartó értelmiség nevelését szolgálják.”* (DRABANCZ – FÓNAI, 2005: 111) Később már gyökeres változás érzékelhető a politikai tevékenységében, hiszen már nyíltan a baloldali pártok érdeke és elvei szerint alakítja át a tárcáját. Érezhető volt megnyilvánulásaiban is ez a kultúrpolitikai irányváltás. Ezt többek között olyan kijelentése is alátámasztja, mely szerint *„a műveltség a magyar dolgozóké legyen”*. Nem csoda, hogy a „munkásosztály” irányító szerepét hangsúlyozta ki, hiszen a legújabb kutatások szerint Ortutay ebben az időben titkon be is lépett a Magyar Kommunista Pártba. A „dolgozók” központi szerepének erősítése érdekében ő is tett lépéseket. Ekkor szervezik meg ugyanis a középiskolai tanulmányaikat be nem fejező paraszt és munkás fiatalok számára az ún. „szakérettségi tanfolyamokat”, amelyeknek sikeres elvégzése után módjuk volt a felnőtteknek a felsőoktatási intézményekbe való bejutásra. Ezzel a szabályozással kívánta a politika megnövelni a munkások számarányát a felsőoktatásban, illetve kiművelni a munkások „értelmiségi” rétegét.

Összegezve elmondható, hogy míg Teleki és Keresztury ideje alatt még a demokratikus törekvések, plurális elvek érvényesültek az oktatás területén, addig Ortutay minisztersége már átmenetet jelentett a részleges demokrácia és az egypártrendszeri diktatúra között, amely folyamat radikális változást hozott a népművelés terén is.

A pártok művelődési elképzelései

A háború után a kultúrpolitika a propaganda eszköze volt a tömegek megnyerése érdekében, így már kezdetektől fogva a legtöbb párt tudatosan koncentrált e területben rejlő lehetőségek kiaknázására. A koalíciós kormány megalakításától kezdve már körvonalazódtak a közművelődés új irányvonalai, amelynek fő törekvései között szerepelt a szociális alapon szerveződő társadalom kiépítéséhez való hozzájárulás. Ezek az új művelődéspolitikai elképzelések – a pártok irányvonalától függetlenül –

az előző, Horthy-korszak népművelési tevékenységének teljes megtagadásából indultak ki. Közös elem volt e koncepciók esetében a demokratikusság kihangsúlyozása, viszont az egyes pártok az új, népi demokrácián alapuló közművelődés kiépítésének már különféle módszereiben hittek. Markáns elképzelésként jelent meg a népi, paraszti kultúra vezető szerepét hirdető felfogás, melyet az agrárpártok közül is inkább a Nemzeti Parasztpárt képviselt. Ehhez a „programhoz” a legdominánsabb munkáspárt, a Magyar Kommunista Párt elképzelése is közelített. A kommunisták a terveikben kifejtették, hogy a munkásság-paraszság szövetségén kell felépíteni az új közművelődés struktúráját, aminek az alapja a munka és a szabadság. A népművelési politikai koncepciók közül a kisközpártban jelent meg leginkább a kultúra hatalomtól való függetlenségének elve, ennek keretében hangsúlyozták, hogy az állam szerepe csupán a lehetőségek biztosításában rejlik. Ez adna keretet ahhoz, hogy a pártok, tömegszervezetek szabadon dönthessenek a művelődési munkájuk irányáról. A kisközpárt ugyancsak a parasztságban látta a „magyar” kultúra hordozóit, viszont a párt balszárnya már élesen elutasította – a munkáspártokhoz hasonlóan – ezt az egyeduralkodó paraszt-kultúra kultuszt. (PÓTH, 1985: 511) Ennek az álláspontnak egyik legjelentősebb képviselője volt Ortutay, aki, mint kultuszminiszter azon a véleményen volt, hogy csak alapja, s nem végcélja lehet a népi kultúra az új magyar szocialista művelődésnek. Ettől a nézőponttól merőben más kultúrafelfogást képviselt a Szociáldemokrata Párt, amely kifejezetten a munkásság művelődési lehetőségeinek szélesítését vállalta fel. A párt legfontosabb, ehhez a témához kapcsolódó célja az „új harcosok” nevelése, akik elkötelezetten a társadalom felszabadításáért küzdenek. Ezt a nézetet már abban az időben is többen – többek között a kommunisták – kritizálták a szűk osztálykultúra mivolta miatt. (MOLNÁR, 1987)

Ezek alapján nehezen lett volna elkerülhető, hogy a kulturális élet ne váljék szétaprózottá a politika sokszínűségéhez hasonlóan. A politikai élet egyre balatolódlásának időszakában a kisközpártok kitartottak a demokratikus, állami beavatkozás, irányítás nélküli népművelési koncepciói mellett, amely teret engedett a munkáspártoknak ahhoz, hogy a munkások és parasztok körében szabadon tevékenykedhessenek. Ezt a lehetőséget kihasználva szervezte meg az MKP többek között az ún. „Szabad Föld Téli Esték”, valamint a „Szabad Föld Tavasz Vasárnapok” elnevezésű népművelési program-sorozatot, melynek keretében agitációs tevékenységet is folytattak. Ugyancsak a kommunista párt kezdeményezte

egy, a munkás kultúrának terjesztéséért felelős szervezet felállítását. Ez az egyesület az ún. „Munkás Kultúrszövetség” néven vált ismerté. A „szövetség” volt hivatva a szabadművelődés területén is átvenni a kezdeményezést. Ezek a törekvések az 1948-as hatalomátvétellel váltak teljesen valóra. (N. SZABÓ, 1990)

A szabadművelődés felnőttképzési koncepciója

Az ún. „szabadművelődés” az 1945-1949 közötti időszak iskolán kívüli felnőttképzésének hivatalos megnevezése. A koalíciós években a fogalom alatt a társadalom öntevékenységet értettek, amelyet Gombos Ferenc, a Vallási- és Közoktatásügyi Minisztérium VIII. (Szabadművelődési) főosztályának vezetője így összegzett: *„Nem népnevelésről beszélünk, hanem művelődésről. A szabad társadalom öntevékenyen végzi a maga művelését. Amilyen mértékben felszabadul egy-egy társadalmi réteg a politikai és gazdasági nyomás alól, olyan mértékben választja meg a maga szabad művelődésének útját, szervezeteit, irányítóit.”* (GOMBOS, 1948: 2) A szabadművelődés sajátossága abban rejlett, hogy az állami apparátussal párhuzamosan egy, a társadalmi szervezetek által kiépített intézményrendszer is működött, melynek csúcsszervezete az 1945 végén megalakított ún. Országos Szabadművelődési Tanács volt. A szervezet élére Karácsony Sándort választották, aki a debreceni egyetem pedagógia professzoraként nagy rálátással bírt a kor nevelésügyére, ezért nem is meglepő, hogy meghatározó alakja lett a szabadművelődés felnőttképzési koncepció kialakításának. A Tanács is támogatta a politika demokrácia megszilárdítására irányuló elképzelését. Ezért az OSZMT célként tűzte ki az 1945 utáni népművelés intézményrendszerének decentralisztikus átalakítását a demokratikus és a pluralista elvek alapján. Mindez a gyakorlatban olyan önálló vidéki központok kialakítását jelentette, ahonnan az adott körzet közművelődését segíthették a szabadművelődési szakemberek. A központok elsődleges feladata a helyi lakosság kulturális igényeinek feltérképezése, illetve kielégítése volt. A szabadművelődés ezzel az „igényfelméréssel” is azt próbálta elérni, hogy mind az egyén, mind a közösség ismerje fel kulturális lehetőségeit, hiszen minél inkább tudatosabb valaki, – állították a koncepció hirdetői, – annál eredményesebben tud az illető bekapcsolódni a közösség életébe, illetve annál aktívabban tudja alakítani a környezetét. Azt is hangsúlyozták ezzel, hogy az indivi-

duális boldogulás egyik alapvető feltétele a közérdek szolgálata. A szabadművelődés kitűzött céljai között szerepelt a teljes, 20. századi – első-sorban „népies” vonatkozású – mind a magyar, mind az egyetemes kultúra „kincseinek” elérhetővé tétele mindenki számára (MAI MAGYAR MŰVELŐDÉSPOLITIKA, 1946: 93) Ahhoz azonban, hogy az egyén felismerje a körülötte lévő értékeket, a társadalomnak biztosítania kell számára az individuális jogait, amihez a tanulás is hozzátartozik. Ezzel a joggal akkor tud az egyén élni, ha közelebb viszik hozzá a művelődési lehetőségeket.

A kor iskolán kívüli művelődés nevelési elgondolásaira döntően Karácsony Sándor felnőttképzési elképzelései hatottak. Kiindulópontja az egyén autonómiájának hangsúlyozása, illetve tiszteletben tartása volt. Szerinte csak úgy tud az „oktató” a felnőttre hatást gyakorolni, ha indirekt módszerek segítségével társas kapcsolatot alakít ki vele.

Szerinte a 20. században már nem a polgári életformát, hanem a proletári szemléletet kell támogatni, viszont int attól a felfogástól, mely szerint *„nem a polgárságot kell lefelé »züllesztetni«, hanem a parasztságnak és a munkásságnak az életszínvonalát kell felemelni”*. Ehelyett kijelenti: *„A felnőttnevelés legsürgősebb feladata nézetem szerint az lenne, hogy erről a gondolkodásról szoktassa le azokat, akik ebbe a gondolkodásba születtek [...]. Azt kellene meglátniok, hogy amire ők ma már büszkék, azt hogy polgárok, őkik borzalommal, irtózáttal és messziről szemlélték. Unokáik épp olyan büszkék lesznek rá egyszer, hogy proletárok, mint ma ők s polgárságukra.”* (KARÁCSONY, 1948: 198) Ebből az idézetből is észrevehető azon felnőttnevelési koncepciója, mely szerint a 20. század nevelési eszménye a baloldali értékeket valló, a társadalmi folyamatokban aktívan tevékenykedő, öntudatos proletár. *„Felnőttnevelésünk akkor nyer befejezést, ha huszadik századbeli voltunk olyan büszke öntudatával leszünk proletárok, amilyen büszke öntudattal voltunk polgárok a tizenkilencedik század vége felé.”* (KARÁCSONY, 1948: 198) Továbbá erre az öntudatos proletárra jellemző – a professzor szerint – a függetlenség, illetve az egyenjogúság, amely tulajdonságok a társas kapcsolatok révén alakíthatóak ki, illetve válhatnak tudatossá. Ennek az eléréséhez szükséges alapfeltétel a tanulóban rejlő művelődési vágy felkeltése, hiszen csak a tanulásra hajlandó felnőtteket lehet képezni. (BOROS – DURKÓ, 1988)

Hitt a demokratikus nevelés létjogosultságában, hirdelve, hogy csak akkor válhat eredményessé a felnőttek nevelése, ha a tanító/tanár

egyenrangú partnereiként kezeli a tanulóit, mivel a felnőtt embernek elsősorban nem vezetőre van szüksége, hanem inkább olyan társra, aki nemcsak a tudást adja át, hanem meg is érti a diákja élethelyzetét.

A nevelő akkor tudja – Karácsony elgondolása alapján – eredményesen elvégezni a munkáját, ha ő maga is az osztálynélküliség, a demokratikus elvek megtestesítője. Lényeges Karácsony koncepciójában az a megállapítás is, hogy az embereket olyan pártok felett álló politikai nevelésben szükséges részesíteni, amelyek erkölcsi, világnézeti szempontokat biztosítanak a mindennapi életvitelhez. Azt is hangsúlyozták a pedagógiaprofesszor követői, hogy a kultúra nem függ össze szorosan a politikával, ezáltal nincs is osztályjellege, hiszen a kultúra értékei időtlenek és örök érvényűek.

A szabadművelődés kis könyvtára sorozatban több munka között kiadásra került egy módszertani összeállítás, mely részletesen foglalkozik a felnőttképzéssel. Itt olvasható, hogy a „népi demokrácia” nem tekinti befejezettnek a nevelést a közoktatás befejeztével, hanem szükségesnek tartja, hogy a „dolgozó tömegek” kiegészítsék tudásukat, ezzel is hozzájárulva a demokrácia megszilárdításához.

A felnőttek körében ajánlott módszerek közül – a demokratikus elveket figyelembe véve – elsősorban a vitát ajánlja, amely során a szabad véleménynyilvánításon keresztül az egyén megismerheti a demokrácia és a demokratikus gondolkodás alapjait. A vitán kívül ehhez még a „tevékenységre” ösztönzést tartották ideális didaktikus módszernek, melynek célja a gondolkodásra való serkentés, ami végső soron elvezet a „szellem felszabadításához”. A brosúra szerint a felnőttek nevelésekor azt is érdemes figyelembe venni, hogy általában ők már bizalmatlanok az idegenekkel szemben, főleg akkor, ha esetleg ez a személy (jelen esetben a tanár) az általuk felépített tudást kérdőjelezi meg. Akkor lehet ezeket a gátakat lebontani, ha az érzelmi és értelmi úton is közelít a tanár a felnőtthez. (SZABADMŰVELŐDÉSI MUNKA MÓDSZERE, 1948: 18)

Láthatjuk tehát, hogy ezen elgondolások és módszerek túlmutattak a saját időszakán, és a 21. század felnőttképzési elméletekben ugyanolyan fontos helyet foglalnak el, mint az 1945-1949 közötti időszakban.

A szabadművelődés, mint a kor hivatalos iskolán kívüli népművelési koncepciója kísérletet tett arra, hogy – a korlátozott pluralista demokrácia és az egyre erősödő kommunista befolyás adta lehetőségek mellett – megpróbálja a felnőttképzés terén a koalíciós politika által képviselt de-

mokratikus törekvéseket a gyakorlatba is átültetni. Ez sajnos csak részben sikeredhetett, hiszen sok esetben egymástól oly távol álló koncepcióknak, elképzeléseknek kellett közel azonos lehetőséget adni a felnőttképzés területén.

Az 1948-ban, Révfülön megtartott szabadművelődési konferenciát tekinthetjük e korszak záróakkordjának, ahol az aktuális politikai erőviszonyoknak megfelelően a kommunista képviselők már a pártjuk által előírt, centralisztikus népművelési koncepciójukat tudták érvényre juttatni. A szabadművelődés név alatt a népművelés átszervezésére még sort kerítettek, viszont a következő évben már az elnevezés is a múlt homályába veszett. Karácsony Sándor felnőttképzési koncepciója is érvényét veszítette ezzel. Öröndetes, hogy az elmúlt években a magyar neveléstudomány újra „felfedezte” e nagyhírű pedagógiai professzor munkásságát, s így a felnőttképzéssel kapcsolatos meglátásait az andragógia tudomány is újragondolhatja, aktuálissá teheti.

IRODALOM

A szabadművelődési munka módszere. Országos Szabadművelődési Tanács, Budapest, 1948. (SZABADMŰVELŐDÉSI MUNKA MÓDSZERE, 1948)

BOROS Dezső – DURKÓ Mátyás (1988): Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója. Magyar Pedagógia, 88, 1. szám. 222-235.

DRABANCZ M. Róbert – FÓNAI Mihály (2005): A magyar kultúrpolitika története 1920-1990. Csokonai, Debrecen.

GOMBOS Ferenc (1948): Szabadművelődés. Embernevelés, 4, 1. szám. 1-7.

KARÁCSONY Sándor (1948): Felnőttek nevelése. Új Szántás, 2, 4. szám. 193-202.

KELEMEN Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle, 53, 9. szám. 25-32.

KERESZTURY Dezső (1946): A dolgozók iskolái. Köznevelés, 2, 1-2. szám. 1-2.

Mai magyar művelődéspolitikai: elvek, tervek, eredmények. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest, 1946. (MAI MAGYAR MŰVELŐDÉSPOLITIKA, 1946)

MANN Mikós (2005): Magyar oktatási miniszterek 1848-2002. Önkönet, Budapest.

MOLNÁR János (1987): A Szociáldemokrata Párt művelődéspolitikája 1944-1948. Kossuth, Budapest.

N. SZABÓ József (1990): A koalíciós pártok népműveléspolitikája a politikai pluralizmus megteremtésének idején (1945). Kultúra és Közösség, 17, 3. szám. 18-27.

N. SZABÓ József (1991): Keresztury Dezső kultúrpolitikája, 1945-1946. Kortárs, 35, 3. szám. 108-114.

PÓTH Piroska (1985): A koalíciós pártok kultúrpolitikája 1945-1948 között. Századok, 119, 1. szám. 498-517.

STANDEISKY Éva (2003): Kultúra és politika Magyarországon (1945-1956). In: Vonyó József (szerk.): Társadalom és kultúra Magyarországon a 19-20. században. Pannónia könyvek, Pro Pannónia – Magyar Történelmi Társulat, Budapest-Pécs. 121-137.

TELEKI Géza (1945): Lapunk indulásakor. Köznevelés, 1, 1-2. szám. 1-2.

OKTATÁSKUTATÁS – HATÁSVIZSGÁLAT

SZÉLL KRISZTIÁN – FEHÉRVÁRI ANIKÓ: HATÁSVIZSGÁLATOK AZ OKTATÁSKUTATÁSBAN

Összefoglaló:

A tanulmány az oktatásban előforduló hatásvizsgálati módszereket mutatja be, különösen fókuszálva a körülötte kibontakozó tévhitek eloszlására. A hatásvizsgálat ugyanis nem kutatási módszer, hanem cél, amely valamely társadalmi beavatkozás hatását elemzi különféle kutatási módszerek segítségével. A tapasztalati tényeken alapuló kutatás során minősítik a beavatkozásokat, oksági kapcsolatok fennállását és azok erősségét elemzik a vizsgált intézkedések és az ezt követő változások között. A tanulmány a különböző módszerek bemutatása mellett egy konkrét oktatáspolitikai beavatkozás (Arany János Programok) hatását, a beavatkozás legfontosabb tapasztalatait is bemutatja különböző hatásvizsgálatokon keresztül.

Kulcsszavak: hatásvizsgálat, oktatáskutatás, kutatómódszertan, esélyegyenlőség

Tényekre alapozott döntéshozatal

Napjainkra a szakpolitikákban is felértékelődött a megfelelő tudományos eljárásokkal bizonyított tényeken alapuló döntéshozatal. A legfőbb okok között található a közpénzek hatékony és eredményes felhasználása, az elszámoltathatóság erősödő igénye, valamint a tudományos módszerek, eszközök fejlődése. A különböző gazdasági ágazatokban eltérő időben jelent meg ez a felértékelődés: az első jellemző területei az egészségügy és a környezetvédelem voltak. Jelenleg valamennyi szakpolitikában, köztük az oktatáspolitikában is kiemelt trend a tényekre alapozott döntéshozatal (HALÁSZ, 2009).

A hatékonyan megvalósított és alkalmazott oktatáskutatás jelentősége a '90-es évektől kezdődően kezdett egyre fontosabbá válni, miután az oktatáspolitikai részéről növekvő igény mutatkozott a kutatások, tudományos bizonyítékok iránt. A tényekre alapozott döntéshozatalhoz két

alapvető feltételnek is teljesülnie kell: (1) kutatói konszenzus a kutatási módszerekben és (2) a kutatói és szakpolitikai elképzelések egybeesése. A valóságban azonban több tényező is akadályozhatja a tényekre alapozott döntéshozatalt. A tudományos bizonyítékok, tények elérése és használata többféle módszerrel történhet, amelyek kapcsán jelenleg sem mindig teljes a kutatói konszenzus. Az oktatás területén elfogadott tudományos bizonyítékok meghatározása a különféle kutatói megközelítések (pl. kvantitatív vs. kvalitatív) miatt sem teljesen egyértelmű. A szakpolitikai érdekek kiváltotta szelekciós mechanizmusok következtében sem feltétlenül a tudományosan legmegbízhatóbbnak tartott kutatási eredmények, bizonyítottan hatékony módszerek válnak a döntéshozás alapjává. Továbbá az egyértelmű szakpolitikai törekvések sem garantálják, hogy a kutatási eredményekből döntés, gyakorlati megvalósítás szülessen (GÁTI, 2009: 7-10).

Az oktatáskutatásban – mint minden társadalomtudományi területen – valamennyi kutatási módszernek megvan a szerepe és a létjogosultsága, az oktatáspolitikai döntéshozást megalapozó kutatásoknak azonban elsősorban mégiscsak az ok-okozati összefüggéseket kell feltárnia, hiszen optimális esetben a szakpolitika az oktatáspolitikai célok elérésének leghatékonyabb, legeredményesebb módszerét szeretné megtalálni, alkalmazni (OECD, 2007; GÁTI, 2009: 7-10).

Az utóbbi évtizedekben egyre több, nemzetközi szervezetek által indított (pl. OECD, Európai Unió, Világbank) program jött létre a tényekre alapozott döntéshozatal támogatására, az oktatáskutatók közötti tapasztalatcsere és együttműködés elősegítésére, valamint az oktatáskutatások minőségének javítására. A nemzetközi szervezetek deklarált célja, hogy a társadalmi jólét növekedése érdekében segítse a tényeken alapuló döntéshozatali kultúra elterjedését valamennyi szakpolitika esetében (OECD, 2008: 15-16). Nem véletlen, hogy a tényekre alapozott döntéshozatal elősegítése érdekében szakmailag egyre fejlettebb és szigorúbb nemzetközi standardok jelentek meg.³⁵

³⁵ Lásd például a Worldbank Independent Evaluation Group, az EU Impact Assessment Board vagy az OECD hatásvizsgálati iránymutatásait, keretrendszereit, módszereit, jó gyakorlatait.

Programértékelés vagy hatásvizsgálat

A programértékelés és a hatásvizsgálat is olyan minőségbiztosítási eszköznek tekinthető, amely a programok minőségét, hasznát, hatásait és eredményességét hivatott megállapítani. Mindkét esetben a programok és az azok által elérni kívánt célok megvalósulását vizsgáljuk és igazoljuk vissza, mellyel erősíthetők a visszacsatolási és visszajelzési folyamatok, valamint megalapozhatók a (későbbi) döntések. A programértékelések és hatásvizsgálatok célja tehát a társadalompolitikai beavatkozások, intézkedések eredményességének tapasztalati tényeken alapuló vizsgálata, valamint, hogy visszajelzést adjanak a döntéshozók és az adófizetők számára az intézkedések hasznáról és hatásairól.

A programértékelés és a hatásvizsgálat azonban nem fedi teljesen egymást, hiszen az értékelés kategóriája némiképp tágabb megközelítést foglal magában. A programértékelés során vizsgáljuk a program hatásait, ugyanakkor olyan egyéb értékelési kritériumokat is figyelembe veszünk, mint a program relevanciája, konzisztenciája, koherenciája, hatékonysága, vagy hasznossága. A programértékelés értékeket rendel a beavatkozásokhoz, minősíti azok erőnyeit, illetve hiányosságait egy előre megadott kritériumrendszer segítségével. Ezzel szemben a hatásvizsgálat oksági magyarázatot ad a beavatkozások, valamint azok megfigyelt vagy várható hatásai közötti kapcsolatra, vagyis vizsgálja, hogy egy adott intézkedésnek melyek a következményei, illetve milyen hatások tulajdoníthatók az adott beavatkozásnak (FUTÓ, 2009: 21-32). Sok esetben a programértékelések is alkalmaznak hatásvizsgálati módszereket, és a hatásvizsgálatok is tesznek értékelő megállapításokat.

A hatásvizsgálatok egy vagy akár több, de mindenképpen jól mérhető eredményt vizsgálva elemzik az egyes programok hatásait. A hatásvizsgálatok általánosságban választ adnak azokra a kérdésekre, hogy egy adott program az eredetileg kívánt irányba, célcsoportra hatott-e, valamint, hogy a hatások milyen mértékűek voltak és milyen oksági kapcsolatoknak köszönhetők. A hatásvizsgálat nem kutatási módszer, hanem cél, amely valamely társadalmi beavatkozás hatását elemzi különféle kutatási módszerek segítségével, tehát a hatásvizsgálatok eredményei hozzájárulnak a programok átfogóbb értékeléséhez. A tapasztalati tényeken alapuló kutatás során minősítik a beavatkozásokat, oksági kapcsolatok fennállását és azok erősségét elemzik a vizsgált intézkedések és az

ezt követő változások között. Vagyis a hatásvizsgálat alkalmazott kutatás, amelynek sokféle módszere lehet.

Hatásvizsgálatok alapvető jellemzői

Egy program (beavatkozás, intézkedés) hatásai két dimenzió mentén különíthetők el, a hatások ezen dimenziók közös halmazában értelmezhetők:

- 1) Közvetlen – közvetett
 - a. *Közvetlen hatás*: a programban résztvevőkre gyakorolt hatás.
 - b. *Közvetett hatás*: azokra gyakorolt hatás, akik nem vesznek részt a programban, de a program hatásai érintik őket.
- 2) Szándékolt – nem szándékolt
 - a. *Szándékolt hatás*: a program céljának, céljainak teljesülése.
 - b. *Nem szándékolt hatás*: olyan hatás, amelyet a program ki-dolgozói nem szerettek volna elérni.

A valódi hatások méréséhez a szándékolt, illetve nem szándékolt közvetlen és a szándékolt, illetve nem szándékolt közvetett hatásokkal is számolni kell. A hatásvizsgálatok azonban leggyakrabban „csak” a szándékolt közvetlen hatásokat mérik, vagyis azt, hogy a program a programban résztvevők esetében mennyire hatékonyan és sikeresen járult hozzá a kitűzött célok megvalósításához.

A hatásvizsgálatoknak elsősorban két típusa különböztethető meg:

- 1) *Ex-ante*: sok esetben korábbi hatásvizsgálati eredményekre alapozva egy (még) meg nem valósított beavatkozás, program hatásait, következményeit méri.
- 2) *Ex-post*: egy már megvalósított beavatkozás, program hatásait, következményeit méri.

A hatásvizsgálatok alapvető kiindulópontja, hogy egy program (beavatkozás, intézkedés) hatása nem mérhető pusztán a program résztvevőinek az eredményeivel. Tehát nem elég azt vizsgálni, hogy milyen eredményt értek el a program résztvevői (tényleges állapot), hanem azt is figyelembe kell venni, hogy milyen eredményt értek volna el akkor, ha nem vesznek részt a programban, vagy esetleg egy másik programban vettek volna részt (tényellentétes állapot). Ha például egy alternatív pedagógiai programban résztvevő diákok tanulmányi eredménye javul, az még önmagában nem bizonyítja azt, hogy maga a program hatásos lenne, hiszen lehet, hogy a program nélkül is javultak volna a tanulmányi eredmények. Ezen

megközelítés által elkerülhető, hogy abba a hibába essünk, amikor azokat a hatásokat is a program javára írjuk, amelyek akkor is megtörténtek volna, ha semmilyen beavatkozásra nem kerül sor (KÉZDI, 2011).

A hatásvizsgálatok során tehát meg kell tudnunk válaszolni azt a kérdést, hogy egyáltalán bekövetkezett-e a kívánt változás. Amennyiben bekövetkezett valamilyen hatás, akkor arra a kérdésre is választ kell kapni, hogy ez a mért hatás a konkrét beavatkozás miatt következett be, vagy esetleg egyéb tényezők is közrejátszottak a hatás létrejöttében. Ennek során vizsgáljuk, hogy a hatás szignifikáns-e, valamint, hogy az általunk feltételezett oknak köszönhető-e. A hatásvizsgálatok során tehát tisztában kell lenni azzal, hogy mi a program célja, célcsoportja, időtávja, valamint, hogy mik a program eszközei és módszerei.

A hatások elemzésekor optimális esetben kontrollcsoporthoz viszonyítva vizsgáljuk egy program hatásait, vagyis egy adott programban résztvevők eredményeit vetjük össze a résztvevőkhöz minden lényeges tulajdonságban hasonló, ugyanakkor az adott programban nem résztvevő csoport (kontrollcsoport) eredményeivel. A jó kontrollcsoport tagjai:

- az eredményt befolyásoló minden lényeges megfigyelhető (pl. szociodemográfiai jellemzők) és nem megfigyelhető (pl. motiváltság) szempontból hasonlítanak a program résztvevőikhez;
- minden tekintetben megfelelnek az adott programban való részvétel kritériumainak;
- a hatásvizsgálat időintervallumában ugyanazon külső hatásoknak vannak kitéve, mint a program résztvevői.

Nem mindig lehet azonban megfelelő kontrollcsoportot kialakítani. Ekkor egyéb vizsgálati módszereket alkalmazhatunk, melyek közül vannak olyanok, amellyel már az adott program elindulása előtt, vagyis a tervezéskor számolni kell (pl. beavatkozás előtti és utáni vizsgálat³⁶), és vannak olyanok, amelyek a program lefutása után is alkalmazhatók (pl. matematikai-statisztikai eszközökkel, módszerekkel létrehozott, illetve vizsgált kontrollcsoport).

Összességében a hiteles és megfelelő minőségű hatásvizsgálatok elvégzéséhez az alábbi kritériumoknak célszerű megfelelni:

³⁶ Sok olyan esetben, amikor nem lehet kontrollcsoportot bevonni a kutatásba olyan kvázi-kísérletet végzünk, ahol a program elindulása előtt egy előtesztet, a program végén pedig egy utótesztet bonyolítunk le a programban résztvevők reprezentatív mintájában. Ebben az esetben a program hatását a program előtti és utáni állapotok, eredmények összevetésével vizsgáljuk.

- a program (beavatkozás, intézkedés) jellemzőinek alapos ismerete;
- megfelelő standardok, amelyek alapján eldönthető, hogy egy adat megbízható/hiteles-e vagy sem;
- megfelelő mennyiségű, minőségű és részletességű adatok, adatbázisok és mintanagyság, illetve alapvető információk az adatokról, adatgyűjtésről (milyen módszerekkel, milyen mintán);
- megfelelő szakmai felkészültség (mit és hogyan mérjük, az elemzési módszerek körültekintő megválasztása);
- olyan kontrollcsoport (amennyiben lehetséges), amely minden lényeges tulajdonságban hasonlít a kezelt csoporthoz, továbbá rendelkezésre állnak az esetleges eltérések szűrésére alkalmas információk;
- szakmai kontroll és nyilvánosság.

Hatásvizsgálati módszerek

Különbség tehető a hatásvizsgálat és a konkrét hatásbecslés között. A hatásbecslések a programok konkrét hatásait mérik, vagyis főként kvantitatív módszerek alkalmazásával számszerűsítik a hatásokat. A hatásvizsgálatok pedig részletes információt szolgáltatnak egy adott programról, beavatkozásról, függetlenül attól, hogy megvalósítanak-e konkrét hatásbecslést. A hatásvizsgálatok során egyaránt alkalmazhatunk kvantitatív és kvalitatív eszközöket, így értelmezve a hatásbecslések során számszerűsített hatásokat. (CSERES-GERGELY – GALASI, 2012: 91-106). Olyan esetekben, ahol kvantitatív módszerekkel nem tárhatók fel összefüggések, a kvalitatív „mélyfúrások” sokat segíthetnek abban, hogy megértsük egy program hatásait, és további, statisztikailag nem mérhető jellemzőket tárjunk fel. A kvantitatív és a kvalitatív módszerek különböző kombinációinak az alkalmazása nagymértékben növeli a hatásvizsgálatok megbízhatóságát.

A statisztikai hatásvizsgálati módszerek (hatásbecslések) az okozati összefüggések megragadása érdekében leegyszerűsítik a valóságot, áttekinthetőbbé teszik a folyamatokat. A hatásbecslési módszerek két szempontból különböztethetők meg: (1) kontrollcsoport kiválasztása, (2) a kezelt és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítására alkalmazott módszerek – minél jobb a kontrollcsoport, annál egyszerűbb módszerek szükségesek az összehasonlításhoz (KÉZDI, 2011).

Mérési típusok szerint két fő csoportot különböztethetünk meg:

- 1) *klasszikus tervezett kísérletek*, ahol véletlenszerű a résztvevők programba kerülése, illetve a vizsgálatba történő bevonása, valamint
- 2) *kvázi kísérletek*, ahol nem véletlenszerű a kiválasztás, mely esetekben a hatás vizsgálata, becslése matematikai-statisztikai elemzési módszerekkel történik.

Azokban az esetekben, ahol a hatásvizsgálat során nem tudunk minden releváns tényezőt kiszűrni – elsősorban a kvázi kísérletek esetén – különféle módszertani megoldásokat alkalmazhatunk. A legfontosabbak között említhetők a regressziós modellek és a párosításos (matching) módszerek, amelyek a megfigyelt változókon történő szelekció tisztán statisztikai problémáit kezelik, továbbá a nem megfigyelt változókon történő szelekciót kezelő módszerek, úgy, mint a különbségek különbsége módszer, a panel módszerek, az instrumentális változók (IV modellek), valamint a szakadós (diszkontinuitáson alapuló) modellek (KÉZDI, 2011; KHANDER et al, 2010).

A hatásvizsgálatok mérési ereje függ a kutatás lefolytatásának és a kutatási eredmények elemzésének megvalósítási módjától, a különböző mérési módszerek megvalósíthatóságától is. HUGHES és GRATION (2009) a hatásvizsgálatok mérési erejének öt szintjét különbözteti meg:

1. *szint*: Vélemények vizsgálata kisebb mintájú kvalitatív mélyinterjúk vagy nagyobb mintájú kvantitatív lekérdezés alapján.
2. *szint*: A kimenetek mérése tények összevetése nélkül (mi történt a beavatkozás következtében).
3. *szint*: A kimenetek mérése tények gyenge összevetésével (mi történt a beavatkozás következtében: hasonló csoporttal összevetve).
4. *szint*: A kimenetek mérése számítással történő ellenőrzés alapján (mi történt a beavatkozás következtében: matematikai-statisztikai eszközökkel létrehozott kontrollcsoportos vizsgálat).
5. *szint*: Klasszikus kísérlet (mi történt a beavatkozás következtében: klasszikus kontrollcsoporthoz viszonyítva).

A társadalompolitikai programok közül az oktatáspolitikai beavatkozások, intézkedések hatásvizsgálata, hatásbecslése – főleg hazánkban – igen ritka. Ebben közrejátszik az is, hogy az oktatási programok rendkívül összetettek, mind az intézkedések, mind a hatásmechanizmus tekintetében. Az oktatási programok hatásai általában hosszabb időtávon, szá-

mos egyéb tényező behatásával érvényesülnek, ráadásul sok esetben a programeredmények sem konkretizálhatók közvetlenül. Az oktatási programokban rendszerint több, akár egymással összefüggő célrendszer is meghúzódik, ilyenkor mindegyik kitűzött célt, illetve várt hatást mérni kell.

Összességében elmondható, hogy jelenleg mind a kvantitatív, mind a kvalitatív módszereket tekintve széles tudományos módszertani repertoár áll rendelkezésre a hiteles hatásvizsgálatok lefolytatásához. A hitelesség nagymértékben függ attól, hogy milyen megbízhatósággal tudjuk elkülöníteni a program hatását az egyéb befolyásoló tényezőktől, illetve, hogy milyen minőségű és mennyiségű adat áll rendelkezésre a programban résztvevőkről, illetve a nem résztvevőkről egyaránt. A hatásvizsgálatok elvégzésénél a legfontosabb a kontrollcsoport kiválasztása, illetve, hogy rendelkezésre álljanak az összehasonlításhoz szükséges lényegi információk. További fontos tényező, hogy minden esetben olyan adekvát becslési módszert alkalmazzunk, amely figyelembe veszi az elemzési módszerek korlátait.

Az Arany János Programok hatásvizsgálatai

Magyarországon kevés olyan oktatási program van, amely évtizedes múlttal rendelkezik, ezek egyike az Arany János Programok együttese. Nem véletlen tehát, hogy az oktatás területén a legtöbb hatásvizsgálat, programértékelés ehhez a programhoz kapcsolódik. Az Arany János Tehetséggondozó Programot (AJTP) az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította el azzal a céllal, hogy mérsékelje az esélyegyenlőtlenségeket, és olyan iskoláztatási támogatást nyújtson a kistélepüléseken élő (5000 lakos alatti), hátrányos helyzetű, tehetséges tanulóknak, amelynek segítségével eljuttathatók a felsőfokú továbbtanulásig. Szakmapolitikai diskurzusok nyomán egészült ki a program 2004-ben a Kollégiumi Programmal, és 2007-ben a Szakiskolai Kollégiumi Programmal. Ezek a változások természetesen azt is jelentették, hogy a program célcsoportjai bővültek. Míg a tehetséggondozó alprogramba hátrányos helyzetű, addig a kollégiumi és a szakiskolai kollégiumi alprogramba halmozottan hátrányos helyzetű vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulók kerülhetnek.

A három program közül a legkorábban induló tehetséggondozó programról (AJTP) készült a legtöbb elemzés. Az Expanzió Kft 2001-ben és 2009-ben, míg a Felsőoktatási Kutatóintézet (jelenleg Oktatókutató és Fejlesztő Intézet) 2003-ban és 2005-ban készített elemzést a programról. A 2005-os és 2009-es elemzéseket tekinthetjük átfogó, empirikus adatokkal megalapozott hatásvizsgálatoknak.

A program első hatásvizsgálatát a Felsőoktatási Kutatóintézet kutatói végezték el 2005-ben (FEHÉRVÁRI-LISKÓ, 2006). A kutatás egyik célja az volt, hogy elemezze a tanulók összetételét, családi hátterét, és megválaszolja azt a kérdést, hogy a programba bekerülő tanulók kiválasztásánál a tehetség mellett mennyire érvényesült a hátrányos helyzet szempontja. A hatásvizsgálat teljes körű volt, tehát minden AJTP iskola és az összes AJTP tanuló részt vett benne. A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt valamennyi iskolaigazgatóval és az összes diákkal, valamint strukturált mélyinterjúk készültek a programvezetőkkel. A vizsgálat tehát kvalitatív és kvantitatív elemeket is alkalmazott, az adatok megbízhatóságát, hitelességét növelte a teljes körűség, ugyanakkor a kutatás nem tekinthető klasszikus kísérletnek. Ennek oka az, hogy a kontrollcsoportos mintavétel ez esetben megvalósíthatatlan volt, mivel a jelentkezett, de fel nem vett tanulók létszáma olyan kis létszámú volt, amely alkalmatlan lett volna mérési célra, a nem jelentkezők (de azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók) kiválasztása és nyomon követése viszont túlságosan költségesnek bizonyult.

Ugyanakkor egy másik, közvetett módszerrel mégis meg lehet vizsgálni, hogy vajon mi történne e beavatkozás nélkül a tanulókkal. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet³⁷ minden évben kérdőíves adatfelvételt végez kilencedikesek körében. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vesz, az összehasonlítás évében (2008-ban) összesen 3.776 kilencedikes osztály 95.860 diákja. Ez az adatbázis lehetőséget ad arra, hogy az AJP tanulók jellemzői, tanulmányi eredményei, családi hátterük összehasonlíthatóvá váljanak a többi középiskolás jellemzőivel. Megállapítható, hogy a tehetséggondozó programban tanulók társadalmi státusza a szakiskolásokéhoz, szakközépiskolásokéhoz hasonlít, vagyis a program nélkül ezek a diákok nem jutottak volna be a továbbtanulási esélyt adó elit gimnáziumokba (FEHÉRVÁRI, 2008).

³⁷ Neuwirth Gábor

Az AJTP tanulóknak nemcsak a családi háttere, hanem a tanulói teljesítménye is összevethető a többi középiskoláséval. Az országos kompetenciamérésekben sajnos nem tartják nyilván külön a programot, de a tehetséggondozó program esetében a 2009-es mérés adataiban (a programban résztvevő iskolák segítségével) beazonosításra kerültek a programban résztvevők. A 10. osztályos mérés azt mutatja, hogy a tehetséggondozó programban résztvevők mindkét területen, matematikából (560 pont) és szövegértésből (574) is jobban teljesítettek, mint az országos átlag (489 és 496). Képzési programok szerint ez a teljesítmény elmarad ugyan a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanulójának eredményeitől, de meghaladja a 4 osztályos gimnáziumok átlagpontszámát matematikából és szövegértésből is. A 4 osztályos gimnazistákkal összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a tehetséggondozó programra járó tanulók körében az első alatti és az első szinten álló tanulók aránya jóval kevesebb. Ugyanakkor a legkiválóbb szinten már nincs ilyen eltérés, sőt a 4 osztályos gimnazisták között árnyalatnyival magasabbak az idetartozók aránya.

Az EXPANZIÓ (2009) Kft. hatásvizsgálata 2008-2009-ben történt. A vizsgálat célja annak értékelése, hogy a program az elmúlt nyolc évben elérte-e a kitűzött céljait, illetve mi jellemzi az állami források felhasználását. A módszerek itt is sokrétűek voltak: interjú készült a korábbi és a mostani programvezetéssel, fókuszcsoporthoz interjúk készültek a kollégiumok vezetőivel; kérdőíves vizsgálatok valósultak meg a végzős és a végzett tanulókkal, a középiskolák vezetőivel és pedagógusaival, illetve a küldő általános iskolák tanáraival. Az empirikus vizsgálatokat dokumentumelemzés egészítette ki.

E vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az Arany János Program egy olyan sikeres kísérlet, amely megmutatta, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés egy néhány ezer főt számláló csoport számára. A program leginkább csak közvetlen környezetére, vagyis a résztvevőkre gyakorolt hatást. A tanulók átestek egy, a családi szocializációtól eltérő szocializáción és olyan ismeretekkel vértéződtek fel, melyek jobb esélyt biztosítanak pályájukon és a munkapiacra. Emellett a középiskolák és a kollégiumok tanárainak szemlélete is megváltozott: egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük pozitívabbá vált, másrészt pedagógiai kultúrájuk is gazdagodott, melyet már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók okítása során kamatoztatnak. Ugyanakkor a

különböző hatásvizsgálatok és monitoring jelentések arra is rámutattak, hogy a programban résztvevő intézmények nem támogatott tanulóira kevésbé tudott hatni a program. Az AJP hatásvizsgálatok és programértékelések az oktatáspolitiká számára fontos fejlesztési alapot jelentettek a program számára.

IRODALOM

EXPANZIÓ (2009): A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetőség gondozó Programjának értékelése, 2009. Expanzió Kft, Budapest. (Kézirat)

HALÁSZ Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitiká és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187-191.

KÉZDI Gábor (2011): A programok hatásvizsgálatának módszertana. In: Fazekas Károly – Kézdí Gábor (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2011. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest. 54-71.

KHANDER, Shahidur R. – KOOLWAL, Gayatri B. – SAMAD, Hussain A. (2010): Handbook on Impact Evaluation. Quantitative Methods and Practices. The World Bank, Washington D.C.

OECD (2007): Evidence in Education: Linking Research and Policy, Knowledge management. OECD Publishing.

OECD (2008): Statistics, Knowledge and Policy 2007 - Measuring and Fostering the Progress of Societies. OECD Publishing.

Internetes források

CSERES-GERGELY Zsombor – GALASI Péter (2012): A szakpolitikaalkotás információs bázisa, hatásvizsgálatok. In: Fazekas Károly –

Scharle Ágota (szerk.): A magyar foglalkoztatáspolitikai két évtizede, 1990–2010. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet és MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. 91-106.
<http://econ.core.hu/file/download/20evfoglpol/kotet.pdf> [2013.11.17.]

FEHÉRVÁRI Anikó – LISKÓ Ilona (2006): Az Arany János Program hatás-vizsgálata. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. /Kutatás Közben 275./
<http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben> [2013.11.17.]

FEHÉRVÁRI Anikó (2008): Az Arany János Programban résztvevő diákok. *Educatio*, 4. szám. 512-525.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=71 [2013.11.17.]

FUTÓ Péter (2009): Az értékelés és a hatásvizsgálat módszereinek alkalmazása a kisvállalkozás-fejlesztési politikában. A közép- és kelet-európai országok gyakorlatából merített esettanulmányokkal. Ph.D értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástani Doktori Iskola. 21-32.
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/435/1/futo_peter.pdf [2013.11.17.]

GÁTI Annamária (2009): Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén. *Tárki Tudok*. 7-10.
tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2062 [2013.11.17.]

HUGHES, Deirdre – GRATION, Geoff (2009): Evidence and Impact: Careers and guidance-related interventions. Introduction to an online Professional Resource. CfBT Education Trust.
[http://www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/IAG/E&I\(Synthesis\)_FINAL\(W\).pdf](http://www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/IAG/E&I(Synthesis)_FINAL(W).pdf) [2013.11.17.]

HÜSE LAJOS: A PROJEKTSZEMLÉLET JELENTŐSÉGE AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓS PROGRAMOKBAN

Összefoglaló:

A tanulmány az iskolai integráció tervezésekor és megvalósításakor szükséges szemléletbeli kérdéseket, működési keretek vizsgálatára tér ki. E tekintetben szembeállítható a hazai szervezeti kultúrában mélyen gyökerező és sokszor felerősödő bürokratikus szemlélet a projektszemlélettel – az integrációs erőfeszítéseknek igazán ez utóbbi biztosít megfelelő szemléleti alapot és működési keretet. Az iskolai integrációs programok megvalósítása és a jó gyakorlatok elterjedése érdekében alapvető fontossággal bírnak a hatásvizsgálatok, ugyanakkor figyelmet kell szentelni annak a ténynek, hogy a rosszul működő bürokratikus rendszerek önmaguk igazolása érdekében igyekeznek kisebbiteni a hatásvizsgálat jelentőségét, illetve esetleges alkalmazásuk során hajlamosak torzítani módszertanát, vagy akár az eredményeit is.

Kulcsszavak: iskolai integráció, bürokratikus rendszerjellemzők, projektszemlélet

Integrált vagy szegregált oktatás? Melyik a jobb? Számtalan esetben hallhatjuk ezt a rossz kérdést – és rossz a kérdés, mert jobbára meggyőződéses, illetve ideológiai alapú válaszokat generál, olykor pedig előítéletes érvelést, miközben eltereli a kérdésen gondolkodó, abban állást foglaltató érintettek fókuszát a lényegről, hogy talán nem is az a fontos, hogy „mit”, hanem az, hogy „hogyan csináljuk jól”. Meggyőződéses „integracionistaként” is azt vallom, hogy az értékeken és érdekeken túltekintve, kizárólag átgondolt módszertani alapok és kritikus önvizsgálat mentén szabad belekezdeni az iskolai – és társadalmi – integrációt támogató folyamatokba, ellenkező esetben garantált a kudarcc vagy a sikernek beállított, a technikailag látszólag megfelelően kivitelezett, de szociális és funkcionális értelemben megvalósulatlan integráció.

Az integráció minőségének szemléltetésére Csányi Yvonne a fogadás és a befogadás (inklúzió) fogalompárját alkalmazza, mely szerint a

fogadás során az iskolának, illetve a pedagógusnak „nincs saját integrációs stratégiája, amiből következik, hogy a pedagógus elfogadja ugyan a gyermeket, de saját módszerein, stílusán alig változtat, tényleges felelősséget sem vállal érte”, minden problémát azonnal áthárít (CSÁNYI, 2001: 233). Bár a megfogalmazás eredendően a gyógypedagógiai integrációra vonatkozik, véleményem szerint a fogadás terminusa éppígy alkalmazható a roma vagy bármely kisebbséget érintő integrációra is.

Visszatérve az indító gondolathoz: az egyszerű fogadás során tehát nem történik meg a „hogyan” kérdés alapos vizsgálata, a válasz tervszerű megalkotása és végrehajtása. Valami történik, külső-felső erők még bizonyos szabályozókat, indikátorokat is beépítenek a rendszerbe, de nem valósulnak meg elégséges szinten a befogadás lényeges elemei, többek között a szakemberek azonosulása az integráció gondolatával, a tantervi és óraszervezési rugalmasság, az értékelés sokszínűsége, a felelősségvállalás vagy a partnerség (CSÁNYI, 2001).

Azt gondolhatnánk, hogy a „hogyan” kérdése evidencia a szakemberek – pedagógusok és a velük együtt tevékenykedő gyógypedagógusok, szociális munkások (gyermekjóléti szolgálatok), pszichológusok (pedagógiai szakszolgálatok) – számára, hiszen tanulmányaik során erre bizonyára nagy hangsúlyt helyeztek, illetve a praxisuk is arra irányul, hogy hogyan legyenek eredményesebbek, hatékonyabbak. Nem megkérdőjelezve ezt a feltételezést (és nem firtatva a pedagógusok egy részének előítéletességét (BORDÁCS, 2001) vagy integráció-ellenes meggyőződését, ahogy ennek következményeit sem), be kell látnunk, hogy az érintettek köre jóval nagyobb és összetettebb, mint pusztán az iskolában-iskolával dolgozó szakembereké. Közvetlen érintettek a különböző hierarchikus szinteken (a minisztériumtól a helyi önkormányzatokig) szerveződő oktatási adminisztráció *hivatalnokai*, az ezeket a szinteket irányító *döntéshozók*, az integráló és az integrálódó iskolás gyermekek *szülei*, nagyszülei, illetve maguk a *gyermekek*. De érintettnek tekinthetők a *közvélemény tagjai* (részben szülők, nagyobb részben viszont nem-szülők) és a *közvélemény formálói* (azaz a média szereplői, „csinálói”) is. A közvélemény tagjai és formálói a döntéshozókkal együtt az integrációtól, sőt, az egész oktatástól függetlenül folyamatosan egy másik rendszerbe, a demokratikus választási rendszerbe illeszkednek, egymásra hatva. E kölcsönös hatásgyakorláshoz benyomásokat és információt nyernek az oktatási rendszerből – pl. az integráció kérdéséről –, illetve a demokra-

tikus választási rendszerből kinyerhető előnyök érdekében (is) hatást gyakorolnak az oktatásra és ezen belül az integrációra.

Az érintettek eltérő távolságra állnak az iskolától, valamint eltérő mértékben és minőségben gyakorol hatást rájuk az iskola, illetve ők az iskolára. A távolság és a hatás – vagy *befolyás* – egymástól független értékeket, illetve különböző mintázatot vesz fel, ha az iskolát *bürokratikus rendszerként* működteti az adott társadalom vagy ha a *szubszidiaritás elvének* megfelelően akarják működtetni az. Így előállhat a befolyásnak egy olyan mintázata – sőt, a bürokratikus rendszerben törvényszerűen elő is áll –, amelyben a „hogyan” kérdésével feltételezhetően tisztában lévő szakemberek³⁸ kisebb befolyással bírnak a „mit” és „hogyan” megvalósítására, mint az iskolától nagyobb távolságra elhelyezkedő döntéshozók, hivatalnokok, vagy akár a közvélemény. A bürokratikus követelmények erőteljesen felülírják a befogadás követelményeit.

Ebből következik tanulmányom központi tézise, mely szerint az iskolai integráció folyamata olyan társadalmi-szervezeti kultúrába ágyazódik be, amely arra koncentrál, hogy *mit* kell végrehajtani, mellékesként kezeli a *hogyan* és *milyen hatással* kérdéseket, valamint nem preferálja a *végrehajtási folyamat kritikai elemzését*. Ennek elsődleges következménye a társadalmi-szakmai csalódás, amely a roma integrációval kapcsolatban már bekövetkezett, és egyre nagyobb köröket érint. A csalódásból pedig – a demokratikus játékszabályok hazai jellegzetességéből következően – a korábbi tézisek antitéziseként az integrációval ellentétes célok születnek, amelyek áthatják a szakpolitikát. Tekintve, hogy az egyes társadalmak nem zárt rendszerként működnek – az EU-n belül különösképpen nem –, bizonyos eszméknek, közös értékeknek – így a társadalmi integráció kérdésének – meg kell jelenniük a nemzeti szakpolitikákban, ugyanakkor a bürokratikus rendszerek lehetővé teszik, hogy az integrációt a fogadás szintjén, néhány felszínes indikátorral jelezve valósítsák meg a csalódott, immár új célokba kapaszkodó érintettek.

A bürokratikus rendszerek sajátosságai

Bár a bürokrácia jelentéstartalma gyakorta töltődik fel negatív tartalmakkal, és így ágyazódik be a szövegbe – és ez alól a jelen tanulmány sem

³⁸ Ide értendők az érintettek többsége szempontjából meglehetősen zárt világnak számító szakmai és tudományos fórumok (konferenciák, folyóiratok, műhelyek) is.

kivétel, hiszen a bürokratikus oktatási rendszer hátrányaira, integratív inkompetenciájára fókuszál –, ugyanakkor a bürokrácia fogalma és rendszere magában hordoz olyan pozitív jelentéstartalmakat, mint amilyen a hatékonyság, a szakmaiság vagy éppen az objektivitás. Max Weber kitűnő áttekintést ad a bürokratikus rendszer előnyeiről (GERTH – WRIGHT MILLS, 1946; SZERB, 1991), melynek lényegét az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Szakértelem (szakszerűség, speciális szaktudás)
- Szabályok (külső és belső szabályok)
- Személytelen (feltétlen engedelmesség a szabályoknak és utasításoknak)
- Hierarchikus (a felettes utasításait köteles végrehajtani, a beosztottnak kötelező érvényű utasítást ad)
- Dokumentáció (adatok és folyamatok aktaszerű rögzítése)

A modern társadalmak működését lehetővé tevő bürokrácia azonban nem csupán akkor képes eltorzulni, ha a bürokráciát irányítók, a bürokrácia működéséből hasznot húzó társadalmi csoportok és ágensek céljai önzővé válnak, értékei eltorzulnak. A bürokrácia – saját működéséből fakadóan – a *közjó* szellemének csorbíthatatlansága mellett is képes negatívan befolyásolni a bürokratikus rendszerekben dolgozók tevékenységét, sőt, személyiségét. Tudatosan kerülöm ezen személyek megnevezésére a „bürokraták” kifejezést, hiszen a hangsúly nem a professzió, hanem a tevékenységnek helyet és keretet biztosító rendszeren van: egy tanár nem bürokrata, de az iskola lehet bürokratikus rendszer, annak minden pozitív és negatív jellemzőjével egyetemben. A bürokratikus rendszerekben dolgozókra leselkedő legkomolyabb működési és személyiségtorzulásra Robert Merton hívja fel a figyelmet, amikor leírja, miként válik *a szervezeti célok helyett a szabályok merev követése* fontossá. „A fegyelemben, amelyet szívesen értelmeznek úgy, mint az előírások helyzettől független betartását, már nem sajátos célok megvalósításának eszközét látják, hanem az közvetlen értékévé válik a bürokrata életében. Ez a hangsúlyeltolódás [...] merevséggé alakul, képtelenné teszi az egyént arra, hogy könnyen alkalmazkodjék új helyzetekhez. Formalizmus, sőt, akár ritualizmus a következmény, s a formális eljárásokhoz való szörszálhasogató ragaszkodás mindenekelőtti érvényesítéséhez vezet” (MERTON, 2002: 282). További torzulást eredményez *a kapcsolatok hangsúlyozott személytelensége*. Alapvető ellentét feszül a bürokrácia azon törekvése, hogy minimalizálják tevékenységük személyes természete-

tét és az ügyfelek azon meggyőződése –sőt, mélyen megélt élménye – között, hogy az ő problémája személyes, sajátos, nem szorítható a bürokratikus kezelés kategóriájába. Az ellentét az ügyfelek fokozódó frusztrációjához, később a megalázottság érzéséhez vezet, illetőleg a bürokrácia „dolgozóinak” mind görcsösebb erőfeszítéséhez, hogy kivédjék a személyesség „támadásait”, ezáltal mind ridegebbé, távolságtartóbbá, olykor valóban fennhéjázóvá, hatalmaskodóvá válva. A bürokrácia számos egyéb diszfunkciója mellett meg kell említenünk a *testületi szellemet*, a „mundér becsületét”, amely megakadályozza, hogy a külső kritika, a „fogyasztói” visszajelzés betöltse a tükröző, hibafeltáró, javításra ösztönző szerepét (MERTON, 2002). Merevebb struktúrák esetén a bürokrata munkájáról nem csupán a kliensek „tíborc-panasza” pattan le, de akár a (szak)politikai döntéshozók változásra irányuló erőfeszítései is.

Bürokratikus rendszer az iskola?

Talcott Parsonssal együtt kijelenthetjük, hogy a modern társadalmakban a „hatékony rendszer” egyet jelent a „bürokratikus rendszerrel” (PARSONS, 1951). A hatékony iskolarendszernek is rendelkeznie kell alapvető bürokratikus jellemzőkkel, hiszen ez a hatékonyság biztosítja azt, hogy az oktatás valóban felruházza alanyait a társadalmi és piaci integrációhoz szükséges tudással, képességgel. Ugyanakkor pedagógiai (gyógypedagógiai, pszichológiai, szociális) szakmai munka szempontjából nem szabad teret engedni a bürokratikus szemléletmódnak, mivel ezeken a szinteken nem az előnyei, hanem sokkal inkább a hátrányai érvényesülnek (1. táblázat).

Magyarországon, ahol a piaci viszonyok a kettős és töredezett társadalomfejlődés által torzítottan, a mindenkori államhatalom kontrolltörekvései közepette érvényesülhettek, kevésbé hatottak az oktatási rendszerre, mint nyugaton, ahol a szabad piaci viszonyok egyértelmű kihívást támasztottak és támasztanak az iskolával szemben. A hazai kontrolltörekvések hol ideológiai-világnézeti, hol egyéb alapon átbürokratizálták az iskolát, amelyben a szakértelem újra és újra konfliktusba kerül a szabálykövetéssel – mindkettő bürokratikus jellemző a weberi szociológiában, ugyanakkor, ha ez a bürokrácia nem a (piaci alapon is értelmezhető) közjót szolgálja, akkor e két jellemző konfliktusa lesz az egyik vezető tünete a bajnak.

1. táblázat: A bürokratikus rendszer jellemzőiből fakadó előnyök, és a diszfunkcionális működésből fakadó potenciális hátrányok

Rendszer-jellemzők	Előnyök	Hátrányok
Szakértelem	- szaktudás, eszközök	- szakmai szűklátókörűség (csak <i>én</i> értem, így <i>helyes</i> érteni) - elitizmus - együttműködési képtelenség
Szabályok	- tervezhető, követhető folyamatok	- megmerevedés - a szabály bedarálja az egyént
Személytelenség	- nem részrehajlás, kivételezésen, uram-bátyám viszonyokon alapul	- önállótlanág - visszajelzés hiánya - hatalmaskodás
Hierarchia	- végrehajtási biztonság	- függőség, kézi vezérlés - cél a megfelelés és nem a gyermek sorsának/a társadalom működésének jobbá tétele
Dokumentáció	- értékelhető, ellenőrizhető folyamatok	- a megfelelő dokumentáció fontosabb, mint az emberi oldal - hamisítás

Bár lenne helye az iskola bürokratikus jellemzőit elemző téziseknek, fontosabbnak érzem, ha inkább a bürokratikus diszfunkciók meglétére koncentrálunk. Az előző fejezetben már kiemeltem Robert Merton gondolatának három elemét, most reflektálok is ezekre. Nem állítom, hogy az alábbi erős sejtések, illetve tapasztalatok empirikus adatokkal felérő módon igazolnák a jelen tanulmány alapvetéseit, de azt állítom, hogy 1) ezek a diszfunkciók valamilyen mértékben jelen vannak a hazai iskola-rendszerben, 2) a jelenlegi trend ezek erősödéséhez vezet és 3) alapvetően gátolják az integráció befogadás-szintű megvalósulását, egyúttal erősen hatnak a fogadás-szintű megvalósulás felé.

1. *Célok helyett szabálykövetés:* Halász Gábor a rendszerváltás oktatási rendszerét elemezve kijelenti, hogy az iskola intézménye válságba került, ugyanis nem világos többé, hogy az intézmény kit szolgál, kinek tartozik elszámolással: a társadalom egészét képviselő államhatalomnak vagy az intézményt használó egyes fogyasztónak (HALÁSZ, 1991). Napjainkban egyrészt maga az államhatalom társadalmi beágyazottsága is válságba került részint morális értelemben, részint pedig azért, mert megszűnt a konszenzus arról, hogy vajon képviseli-e a mai államhatalom a társadalom egészét. Egy ilyen válsághelyzetben a célok képlékennyé válnak, sőt, el is tűnnek, a szabálykövetés viszont nagyobb jelentőséget kap. Az „erős állam” koncepciójának megfelelően erősödik tehát az iskola bürokratikus jellege: az iskolák központosított irányítás alá vonása (Klebelsberg Intézményfenntartó Központ), a pedagógusok automatikus belépetése a korporatív Nemzeti Pedagógus Karba, a központosított tanterv, tankönyvellátás, stb. A szabálykövetés térnyerését jól szemlélteti az alábbi levél, melyet a központosított iskolák igazgatói kaptak 2013. januárjában: *„Felhívom szíves figyelmüket, hogy valamennyien a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ munkatársai vagyunk. Az állami intézményfenntartó központot az elnök képviseli. A kommunikációs szabályzat kiadásáig az intézményvezetők közvetlenül nem nyilatkozhatnak. Kérem, hogy a média munkatársaitól a kérdéseket kérjék be, a rá adandó válaszokat fogalmazzák meg és küldjék be az e-mail címen a KIK-központba, ahol a kommunikációs munkatársak érdemben foglalkoznak a megkeresésekkel.”*³⁹
2. *Személytelenség:* A tanár-szülő és tanár-diák viszonyban megjelenő bürokratikus eltávolodás, a személytelenség megjelenését a többségi szülők is megérik és nehezményezik (HÜSE, 2011), ugyanakkor ez az a jelenség, amely révén könnyen beazonosítható a fogadás-szintű integráció (CSÁNYI, 2001), valamint mélyen átítatja a roma gyermekek szegregált oktatását (KERTESI – KÉZDI, 2004; RADÓ, 2007), és behatol a felszínes integrációs helyzetekbe is (MESSING – MOLNÁR, 2008).

³⁹ A 2013. január 3-i körlevél első közlése:
<http://fn.hir24.hu/itthon/2013/01/11/szajkosarat-kaptak-az-iskolaigazgatok/?action=PrintPage> [2013.10.21.]

3. *Testületi szellem*: A testületi szellem megnyilvánulásának személyes tapasztalatain túl (HÜSE, 2012), melyek a roma családokkal szemben megnyilvánuló „összezárást” példázzák, a hazai iskola-rendszer kifejezetten szemléletes példával szolgált a korábbi, liberális oktatási miniszter által preferált szöveges értékelés „sorsa”. Az alsó tagozatokban kötelezővé tett szöveges értékelés a pedagógia bürokratikuságát enyhítette volna, ugyanakkor alkalmazása nem nyerte el a szakma rokonszenvét. Jó bürokrataként végrehajtották ugyan az utasítást (szabálykövetés), de fenntartották igényüket az ötfokú skálára (személytelenség). Miután a szakma meghatározó többsége – beleértve a minisztériumi adminisztrációt is – közös platformra került a miniszteri beavatkozással szemben (testületi szellem), hamarosan megszületett az úgynevezett „szöveges értékelést segítő mondatbank”⁴⁰, amely a szó bürokratikus értelmezésében szöveges ugyan, lényegét és alkalmazási gyakorlatát tekintve azonban nem különbözik a megszokott, arab számjegyes, ötfokú osztályzattól.

A fentiek értelmében fogalmazom meg – további kutatást kívánó – erős sejtésemet, miszerint a magyar iskola-rendszerben nem csupán negatív konnotációban manifesztálódnak a bürokratikus diszfunkciók, hanem – legalábbis a szakemberek számára – pozitív, védelmi szerepet is betöltenek a személyes problémájukat hangsúlyozó szülőkkel, a rendszert beilleszkedési zavarokkal támadó gyermekek, vagy éppen a felülről beavatkozó, „gyenge” kormányzattal szemben.

A projektszemlélet és az integráció

Bár érvelésemben a projektszemléletet a bürokratikus működésmóddal szembeállítva tárgyalom, két dolgot előre le kell szögezmem. Az egyik, hogy a projekt is egyfajta bürokratikus folyamat, hiszen a Weber által leírt bürokrácia-jellemzők (2. táblázat) igazak a projektekre is; vagy igaznak kell lenniük, hogy jól működjön a projekt (HARASZTI – HUBER, 2005; HÜSE et al, 2008). A másik, hogy a diszfunkcionális jellemzőket kitermelő bürokratikus rendszer nagy valószínűséggel eltorzítja a projek-

⁴⁰ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/szoveges-ertekeles/szoveges-ertekelest-090803-3> [2013.10.21.]

teket is. Más szóval: nem az a baj az integrációval, hogy bürokrácia van, projekt meg nincs, hanem az, hogy a diszfunkcionálisan működő bürokrácián belül működnek a diszfunkcionálissá váló integrációs projektek.

2. táblázat: A bürokratikus rendszer jellemzői és a projektszemlélet kapcsolódása

Rendszerjel- lemzők	Előnyök	Projektszemlélet
Szakértelem	- szaktudás, eszközök	- specializált és átfogó tervezési eszközök (különböző analízisek, tervezési folyamatok) - professzionális (pl. projektciklus) szemlélet - „megfelelő embert a megfelelő helyre”; szükségletalapú megvalósító-keresés - hatásvizsgálat
Szabályok	- tervezhető, követhető folyamatok	- tervezési szabályok - végrehajtási szabályok - szabályozási eszközök (pl. folyamatszabályozás) - feed-back - ellenőrzési szabályok
Személytelenség	- nem részrehajláson, kivételezésen, uram-bátyám viszonyokon alapul	- forrásteremtés pályázattal - közbeszerzés alkalmazása
Hierarchia	- végrehajtási biztonság	- kompetencia-alapú projekthierarchia (<i>menedzsment</i> : szakmai vezető, projektmenedzser, pénzügyi vezető; <i>megvalósítók</i> : projektasszisztens, intermedie- rek, partnerek)
Dokumentáció	- értékelhető, ellenőrizhető folyamatok	- részletes és szabályozott projekt-dokumentáció - minőségbiztosítás

A jó – funkcionális – projektek azonban nem csupán megfelelnek a bürokratikus jellemzőknek, de számos ponton meg is haladják azokat, legalábbis amennyiben azok humán (oktatási, szociális, egészségügyi, közösségi stb.) területen zajlanak. E meghaladás két lényeges elemét emelem ki: a *bevonást* és az ebből fakadó *intermedier-szemléletet*.

A bürokratikus szervezetek hatalmi helyzetben lévő szereplői – döntéshozók, fenntartók, ellenőrzést végző közigazgatási szervek – elvárásokat fogalmaznak meg a szervezet munkatársainak működésével, illetve annak klienseivel szemben. Eközben mellékes hogy azoknak az embereknek is, akiktől elvárják az együttműködést, lehetnek *szükségletei*. A bevonás arra épül, hogy a kliensek⁴¹ szükségleteit is figyelembe vesszük, a valós szükségletek mentén keressük meg, és erősítsük fel az érintettek belső (intrinzik) motivációját, és így építsünk fel egy projektet. Ezáltal *kettős célrendszer*t kapunk: egyszerre jelennek meg egy adott szakma általános, valamint az egyedi esetekhez köthető konkrét céljai – úgy is, mint „szakmai célok” –, valamint az együttműködés belső motivációjának generálására és az együttműködés hatékony működtetésére irányuló célok – úgy is, mint „közösségi célok”.

Amennyiben nem vesszük evidenciának a szakmai szervezet munkatársainak együttműködési és végrehajtási készségét, motivációját, úgy a projekt tervezése és megvalósítása során nem csupán a célcsoport, hanem a szakemberek esetében is figyelemmel kísérjük a szükségleteket és motivációkat. Ez az intermedier-szemlélet lényege: a projekt vezetésének figyelme a projekt munkatársaira – az intermedierekre, azaz „köztes célcsoportra” – irányul, gondoskodva a szükségleteiknek megfelelő működésmódról, környezetről, valamint lehetővé téve a kellő mértékű belső motiváltságot, míg az intermedierek ugyanilyen szemlélettel fordulnak a projekt végső célcsoportja felé. Ez a személet annak felismerésére épül, hogy pusztán a szakmai célokra koncentrálni, az együttműködő csoport működési szükségleteit figyelmen kívül hagyva nem lehet hatékony a projektfolyamat, mint amilyennek például egy konkrét iskola integrációs programja is tekinthető. A dolog kizárólag abban az esetben lehet hatékony, amennyiben az adott cél érdekében együttműködő szakembereket köztes célcsoportnak – azaz *intermedier célcsoportnak* – tekintjük; olyan embereknek, akiken keresztül a társadalmi, nevelési vagy bármely más beavatkozásnak hatnia kell. A modell fontos eleme a *hatásvizsgálat*, a

⁴¹ Egy projekt esetében inkább *célcsoportnak* nevezzük őket.

visszacsatolás és a visszacsatolásból következő helyesbítés jelentőségének hangsúlyozása az összes szinten, melyek korrekt megvalósítása a projekt bürokratikus elemeinek diszfunkcionális működése ellen hat. Azaz a hatás-vizsgálat és a visszacsatolás egyfajta szemléletmódbeli és módszertani védőoltás, amellyel a projektfolyamat „egészséges” voltát támogatjuk.

Természetesen nem minden esetben alkalmazható az intermedier szemlélet. A versengő, az egyéni haszon maximalizálására irányuló helyzetekben az intermedierek – azaz a „csapat” – szükségleteivel bíbelődni még akár kontraproduktív is lehet, hiszen mindenképpen a „legfőbb versengő”, azaz a vezető egyéni (és drága) idejébe, energiájába, valamint a várható haszon kooperatívabb (méltányosabb) elosztásába kerülhet, ha a parancsteljesítőkből és végrehajtókból köztes célcsoportot faragunk, annak szükséglet-kielégítési következményeivel együtt. Az intermedier szemlélet tehát akkor kap igazán nagy jelentőséget, ha az együttműködés kellően nyílt és átlátható minden fél számára, a feladatok és a várható haszon elosztása méltányos, valamint javarészt (de nem teljesen) *mentes a versengéstől*.

Ez utóbbi kitétel az, véleményem szerint, amely miatt az iskolai integrációt a bürokratikus rendszer – és diszfunkciói – hatják át, nem pedig a szükségletalapú projektszemlélet. Azt a terepet ugyanis, amelyben a befogadó integrációnak kellene érvényesülnie, a verseny uralja. Verseny a korlátozott, sőt, fogyatkozó erőforrásokért, melyben a többségi társadalom tagjai szegregatív eszközökkel igyekeznek növelni előnyüket a kisebbséggel szemben; és küzdelem a politikai szavazatokért, melyhez többek között az integráció és szegregáció kérdése is muníciót szolgáltat, főleg ideológiai és kevésbé tárgyi-tényszerű módon.

Összegzés

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy mely jellegzetességeinél fogva befolyásolja az iskolai integrációs programok minőségét, hatékonyságát a bürokratikus működésmód, illetve a projektszemlélet. Tagadhatatlan előnyei mellett a bürokratikus működésmód hajlamos a torzulásra, illetve hajlamos eltorzítani a bürokratikus intézményekben dolgozó szakemberek személyiségét. A Robert Merton (2002) által kifejtett torzulások minőségükben éppen a valódi integráció, a befogadás megvalósulása ellen hatnak. Az integráció szempontjából különösen veszélyes a bürokratikus

szemléletmód erősödése akkor, amikor a társadalom egyes szereplői a korlátozott erőforrásokért való versengő helyzetbe kerülnek egymással, illetve amikor a korábbi, integratív ideákban nagy tömegek csalódnak, és új, a versengésben számukra közvetlen előnyöket nyújtó, kirekesztő ideákban kezdenek bízni. A projektszemlélet – különösen a szükségletalapú projektszemlélet – a kellő mértékben magába foglalja a bürokratikus szemléletmód funkcionális elemeit, ugyanakkor ezek kivétel nélkül a hatékonyság és a magas minőség biztosításának szolgálatában állnak. A projektszemlélet főbb jellegzetességei – melyek prioritása megelőzik a bürokratikus elemekét – olyan stabil alapokat adnak az integrációra irányuló folyamatoknak, amelyek segítségével megfelelő módon biztosíthatóak egy-egy beavatkozás explicit és implicit céljai. Miután nem csupán a projektszemlélet képes beolvasztani magába a bürokratikus elemeket, hanem a bürokratikus szemlélet is bekebelezheti a projektszemléletet – látszólagos eredményeket produkálva ezzel – az objektív, külső monitorozás hangsúlyos fontosságát nyer.

IRODALOM

BORDÁCS Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám. 70-89.

CSÁNYI Yvonne (2001): Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. Trendek külföldön és Magyarországon. Educatio, 2. szám. 232-243.

GERTH, Hans Heinrich – WRIGHT MILLS, Charles (eds.) (1946): From Max Weber: Essays in Sociology. Oxford University Press, New York.

HALÁSZ Gábor (1991): Rend és iskola – avagy az elszabadult gépezet. Café Babel, 1. szám. 71-80.

HARASZTI István – HUBER Béla (2005): Projektfejlesztés és pályázatírás. Kapocs Könyvek 9. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
HÜSE Lajos (2011): Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztés-kutatás margójára. Iskolakultúra, 1. szám. 88-98.

HÜSE Lajos (2012): Diótörő Klub – terápiás csoport beilleszkedési zavaros gyermekek részére. Gyermekjóléti Központ Szakmai Hírlevele I/1. szám. 12-17.

HÜSE Lajos – PÉNZES Marianna – MOLLEMAN, Gerhard – GURÁLY Edina (2008): Szükségletalapú projekttervezés egyszerűen – Mentori kézikönyv a PREFFI módszer használatához. Göllész Viktor S. Sz. Á. I., Nyíregyháza.

KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

MERTON, Robert K. (2002): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Osiris, Budapest.

MESSING Vera – MOLNÁR Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” – A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. Esély, 4. szám. 77-93.

PARSONS, Talcott (1951): The Social System. Free Press, Glencoe.

RADÓ Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. Esély, 4. szám. 24–36.

SZERB László (1991): Max Weber bürokráciaelmélete és a magyar bürokrácia. Aula, 13, 3. szám. 38-52.

Internetes forrás

<http://fn.hir24.hu/itthon/2013/01/11/szajkosarat-kaptak-az-iskolaigazgatok/?action=PrintPage> [2013.10.21.]

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/szoveges-ertekeles/szoveges-ertekelest-090803-3> [2013.10.21.]

PÁRHUZAMOS ISKOLAVILÁGOK

MIKA JÁNOS – KISS BARBARA – KOVÁCS ENIKŐ – RÁZSI ANDRÁS: A MEGÚJULÓ ENERGIAFORRÁSOK NÉHÁNY OKTATÁSI VONATKOZÁSA

Összefoglaló:

A megújuló energiák térnyerése attól is függ, hogy mit ért meg erről a társadalom. Tanulmányunk összesen hét aspektusból világítja meg ezt a feladatot. A Bevezetésben érvelünk a megújuló energiaforrások mellett. Ezután bemutatjuk, hogy általános és középiskolás földrajz tankönyveink milyen elavultan és hiányosan tárgyalják a témakört. Ezzel szemben rámutatunk, hogy az egyes tantárgyakban, közöttük kiemelten a földrajzban milyen lehetőségek kínálóznak az eredeti témakörök és a megújuló energiák összekapcsolására. Tágabb nevelési célként ecseteljük a kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségeit is. Ezt követően jelezzük, hogy a megújuló energiaforrások hogyan segíthetik az ENSZ Millenniumi Fejlesztési céljainak megvalósítását. Végül hatodik és hetedik aspektusként bemutatjuk az Eszterházy Károly Főiskola (EKF) Földrajz Tanszéke által irányított oktatási, illetve kutatási tevékenységeket.

Kulcsszavak: megújuló energiaforrás, földrajztanítás, kulcskompetencia, felsőoktatás, kutatás

Bevezetés

A megújuló energiaforrások terjedését leggyakrabban két tényezőre, a hagyományos energiaforrások kimerülésére és a klímaváltozásra szokás visszavezetni. Pedig ezeknek az energiaforrásoknak használatát több, a hagyományos és az atomenergiával kapcsolatos probléma indokolja. A hagyományos erőforrások gyors kimerülése még nem valós probléma, a klímaváltozás pedig csak az egyik oka ennek. A teljes motivációt röviden így foglalhatjuk össze:

1. egyre nő a hagyományos energiaforrások kitermelésének költsége, mert egyre mélyebbről vagy más okból nehéz körülmények között lehet csak új lelőhelyeket feltárni;
2. gyakran fizetőképtelenek azok az országok, amelyeknek energiára lenne szüksége;
3. már ma is törnek ki háborúk a források érdekében, illetve előfordul piaci zsarolás is;
4. a nukleáris energia a műszaki és a politikai kockázatok (pl. terrorveszély) miatt nem bővíthető tetszés szerinti irányban; emellett megoldandó a nukleáris szennyezés is;
5. a hagyományos energiaforrások sokféle anyaggal szennyezik a környezetet, amelyek egy része minden bizonnyal elsődleges okozója a globális klímaváltozásnak.

A megújuló energiaforrások részaránya a világ energiafelhasználásában, 2008-ban 12,9 % volt (IPCC SRREN, 2011). Ebből a legnagyobb tétel a biomassa (10,2 %), amelynek csaknem 2/3 része egyszerű biomassa-égetés és csak 1/3-a cseppfolyós és gáznemű bioenergia. További jelentős arányt képvisel a vízenergia (2,3 %). Ezekhez képest egy nagyságrenddel kisebb a nap- és szélenergia, valamint a föld-hő részesedése a teljes energiakészletből (0,1; 0,2 illetve 0,1 %). További két nagyságrenddel kisebb az óceáni energia felhasználása (0,002 %).

Tanulmányunkban a megújuló energiaforrásokat további hat aspektusból mutatjuk be.

Megújuló energiaforrások a földrajz tankönyvekben

A földrajzos tankönyvkínálat elkeserítő abból a szempontból, hogy a művek többsége nem követi azt a változást, ami a világban és országunkban a megújuló energiaforrások terén végbemegy. Tételesen szinte csak a vízenergiára látunk információt a könyvekben. A könyvek zöme még azt a tévhitet képviseli, hogy Magyarországon általában kevés a megújuló energiaforrás, pedig a geotermikus készletek terén a világ élvonalában vagyunk. Kedvezőek a nap- és a bioenergia lehetőségei is, sőt a 60-120 méter magasság turbinákkal már a szélenergiáé is. Mindehhez képest örömmel állapítjuk meg, hogy néhány újabb könyv már korszerű energetikai szemléletet tükröz (pl. ARDAY et al, 2011; PROBÁLD – ÜTÖNÉ VISI, 2010).

Az alábbiakban lássuk a tankönyvekben tapasztaltakat.

- NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ (Kontinensek földrajza, 7. o.) – A könyv több kontinensenél is említi a vízenergiát, mint adott helyen jól kihasználható lehetőséget.
- NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ (Európa közepén Közép-Európa és Magyarország földrajza, 8. o.) – Szintén a vízenergiát említi Ausztriánál és Magyarországnál.
- NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ (Lakóhelyünk a Föld, 9. évf.) – Sajnos sehol sem említi a megújuló energiaforrásokat.
- NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ (Az ember és a Föld, 10. évf.) – „A gazdasági élet szerkezete és területi átalakulása” és a „Globális problémák és globális megoldási lehetőségek” szól a megújuló energiákról egy ábra és egy oldal kifejtés mértékéig.
- MOZAIK KIADÓ (Földrajz 7. o.) – Kizárólag a vízenergiát említi, Ausztrália, Amerika és Európa esetében.
- MOZAIK KIADÓ (Földrajz 8. o.) – A vízenergia mellett, itt végre említésre kerülnek a „Hazánk a Kárpát-medencében” és „A magyar gazdaság” c. fejezetekben fél, illetve negyed oldalon az ismert megújuló energiaforrások.
- MOZAIK KIADÓ (Földrajz 9.) – Ismét csak a vízenergia, két fejezetben említve.
- MOZAIK KIADÓ (Földrajz 10.) – A vízenergia megemlézése mellett „A gazdasági élet szerkezetének alakulása” és „A globális környezeti problémák” című fejezetekben a kisbetűs részben a lassú növekedés felpanaszolása, illetve fajtánként 5-6 soros jellemzés található mindegyik megújuló energiaforrásról.
- MŰSZAKI KIADÓ (Földrajz I. középiskolásoknak, 9. évf. számára) – Két helyen említi, kizárólag a vízenergiára utalóan.
- MŰSZAKI KIADÓ (Földrajz II. középiskolásoknak (10. évf. számára) – A könyv a vízenergia mellett három fejezetben is foglalkozik a megújulókkal. A „Hazánk társadalmi-gazdasági életének jellemzői a XXI. század elején” tartalmaz 19 soros fejtegetést arról, hogy Magyarország még elmaradott a megújulók hasznosítása terén.

Ez utóbbi megállapítás a tíz éve talán még igaz volt. Szomorú, hogy ilyen rendezetlen a tankönyvek ütemes megújítása. Arra nincs befolyásunk,

hogy milyen gyakran vizsgálják felül a tankönyveket, viszont az Internet jó lehetőséget kínálna a friss információ terjesztésére és felfedezésére. A könyvkiadók is megtehetnék, hogy internetes frissítő oldalakat létrehozva, folyamatos korrekcióra ösztökélik a tankönyvek szerzőit.

Ehhez kapcsolódva utalunk kollégáink néhány korábbi tanulmányára (BARABÁS, 2013a, 2013b; PAJTÓKNÉ TARI, 2012) valamint a FÖLDRAJZ nEtSZKÖZKÉSZLET internetes honlapra (PAJTÓKNÉ TARI, 2008), amely ingyenes multimédiás alkalmazásként a földrajz-tanárok és a tanárjelöltek szakmai munkáját segíti⁴².

Megújuló energiaforrások a földrajztanításban

Fontos, hogy a környezetvédelmi ismeretek ne kizárólag a természetet bemutató témákat közvetítsék a tanulók számára, hanem a társadalmi, gazdasági paramétereket is. Bármilyen találkozik a diákok érdeklődésével, nemcsak annak a dolognak a megértésére kínál jó lehetőséget, de arra is, hogy figyelemfelhívó illusztráció legyen a törzsanyag valamely más fejezetéhez.

Az 1. és 2. táblázatban bemutatjuk, hogy írásunk témája hol kaphat helyet az iskolai földrajztanításban. Itt elsősorban a szélesebb földrajzi összefüggések megláttatása a pedagógiai cél. E táblázatok szerkezete egyezik egy korábbi, a klímaváltozás oktatásáról szerkesztett táblázattal (PAJTÓK-TARI et al., 2011).

⁴² <http://netszkozkeszlet.ektf.hu>

1. táblázat: Példák a megújuló energiák kapcsolódására a természet-
földrajz tanításához

Témakör	Tananyag	Hangsúlyos	Megújuló energiák-hoz kapcsolódás
csillagászati földrajz	Naprendszerünk csillaga, a Nap	a Nap földi hatásai	A földi élet kialakulásában és fenntartásában betöltött jelentősége
csillagászati földrajz	űrkutatás, mesterséges holdak	távérzékelés, meteorológiai műholdak	Tudás a légköri folyamatokról: a szélenergia hasznosítására alkalmas területek
geoszférák	a Föld belső szerkezete	a Föld belső hője – geotermikus gradiens	A geotermikus hőből nyert energia hasznosításának lehetőségei
geológia	ásványok, kőzetek	fosszilis energiahordozók képződése	A hagyományos és megújuló energiahordozók összehasonlítása
hidrogeográfia	a tengervíz mozgásai	árapály jelenség	Az árapály erőművek által termelt energia, mint megújuló energiaforrás
hidrogeográfia	felszíni folyóvizek	folyók szakaszjellege, vízhozama, édesvizek védelme	A felsőszakasz jellegű – kellő esésű – folyók energiájának hasznosítása vízerőművekben (környezetkímélő megoldás)
klimatológia	légköri folyamatok, a szél, földi légkörzés	a légkör jelentősége védelme	A szél erőművek telepítésére alkalmas területek, szélenergia hasznosítás
klimatológia	időjárás, előrejelzés	szélsőséges időjárási jelenségek gyakoribbá válása	A fosszilis energiahordozók használatának következményei, a megújuló energia előnyeinek tárgyalása („tisztá energia”)

2. táblázat: Példák a megújuló energiák kapcsolódására a társadalom-
földrajz tanításához

Témakör	Tananyag	Hangsúlyos	Megújuló energiákhoz kapcsolódás
világgazdaság	gazdasági szerkezet	a gazdasági szektorok energiaellátása	A megújuló energia bevonásának jelentősége világviszonylatban
világgazdaság	az ipar átalakulása	új technológiák és iparágak megjelenése	Megújuló energiákat hasznosító eszközök megjelenése (háztartások szintjén is)
energiagazdaság	energiahordozók	fosszilis és megújuló energia	A hagyományos és megújuló energia-hordozók összehasonlítása
népességföldrajz	világnépesség növekedése	népesség növekedése, nemzetközi összefogás	Az egyre növekvő energiaigények kielégítése, mely a fenntarthatóságot szolgálja
településföldrajz	települések átalakulása	újra vonzó a falusi élet	Önellátó, megújuló forrásokat hasznosító falvak bemutatása; passzív házak előnyei
közlekedés-földrajz	közlekedési módok, eszközök	fosszilis energia-hordozók, mint üzemanyag	Bioüzemanyagok hasznosítása közlekedési eszközök üzemanyagaként

Végül jelezni szeretnénk, hogy a megújuló energiaforrások használata a földrajz mellett más tárgyak tananyagát is képes lehet felfrissíteni, érdekesebbé, a való élethez jobban kapcsolódóvá tenni. Erre mutat néhány példát a 3. táblázat. A természettudományok oktatását más környezeti problémák is motiválhatják. (PAJTÓK-TARI et al, 2011)

3. táblázat: A megújuló energiaforrásokhoz kapcsolódó néhány témakör

Biológia	<ul style="list-style-type: none"> • termés-optimalizálás helyett zöldtömeg, • madárvonulások felmérése (szélenergia)
Fizika	<ul style="list-style-type: none"> • anyagtudomány (napcellák, szélkerekek, oszlopok, geoterm szondák) • a tárolás megoldásának fizikája,
Földrajz	<ul style="list-style-type: none"> • források sűrűsége, stabilitása (nap, szél, víz, geotermia) • társadalmi, gazdasági feltételek, területfejlesztés
Informatika	<ul style="list-style-type: none"> • az információhoz jutás tanítása (versenyágazat!) • érzékelők, automatikus átkapcsolások (energiaformák között)
Kémia	<ul style="list-style-type: none"> • bioenergia kinyerés (erjedés, stb.), szennyezés minimalizálás • eszközök korrózió-védelme,
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> • gazdasági matematika, döntési mátrixok, kockázatok • geometria (optimális dőlésszögű napelemek)

A kulcskompetenciák fejlesztése és a megújuló energiaforrások

A megújuló energiák oktatásának elsősorban a *természettudományos és technikai kompetencia* fokozásában van fontos szerepe. A témakör megismerésével bővülnek a természetes és mesterséges környezetről alkotott ismeretek, és erősödik a technikai kompetencia.

Jelen lehet a témakör a *matematikai kompetencia* fejlesztésében is, ami nem más, mint a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának, az elvonatkoztatásnak és a logikus következtetésnek a képessége (Nemzeti Alaptanterv, 2012). Mivel az energiához jutás súlyos probléma, az energia-problematika megértése segítheti e kompetencia fejlődését is.

A *digitális kompetencia* az információs társadalom technológiáinak és a technológiák által közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát foglalja magába (Nemzeti Alaptanterv, 2012). Ennek fejlesztésére kiválóan alkalmas a megújuló energiaforrások iránti kíváncsiság fokozása, mivel témérdek információ kering a világhálón a témával kapcsolatban.

Az *anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikáció* fejlesztésében is szerepe van a megújuló oktatásának. Nagymértékben hozzájárul mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi szókincs fejlesztéséhez, hiszen az új technológia és az ezt hasznosító eszközök a nyelvet is megújítják.

A *kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia* segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására (Nemzeti Alaptanterv, 2012). Az új energiatermelési módok elősegítik a gazdasági környezet megismerését, felhívják a figyelmet a lehetőségekre és azok alkalmazására.

A *szociális és állampolgári kompetenciák* a harmonikus életvitel, valamint a közösségi beilleszkedés feltételei (Nemzeti Alaptanterv, 2012). Mivel az energiatermelésről számos szempont létezik, ha ezeket az iskolában megismerjük, megvitátjuk és mindenkiben kialakul a saját álláspontja, az fejlesztzi ezt a kompetenciát.

Millenniumi Fejlesztési Célok és a megújuló energiaforrások

A kompetenciákhoz is kapcsolódva, vizsgáljuk meg, hogy miként kapcsolódnak az ENSZ 2015-re kitűzött Millenniumi Fejlesztési Céljai (MDG, 2000) a klímaváltozáshoz. E célokat a 4. táblázatban foglaltuk össze. A nyolc fő- és 18 rész cél (R) megismertetése a tanulókkal önmagában is javasolható, hiszen a célok pasztikussá teszik a diákok számára a világ egy részén ma is tapasztalható súlyos elmaradottság mibenlétét.

Sorban haladva a rész célok között, elsőként a 2. *rész cél* elemzése ajánlható az iskolában azzal kapcsolatban, hogy a bioenergia kiemeli a világ igazságtalanságát: Miközben emberek milliárdjainak a földje nem termeli meg a szükséges ételmet, más helyeken energiát termelnek a növények felhasználásával. De ezért nem a bioenergia, hanem fizetés kötelezettsége a felelős!

4. táblázat: Az ENSZ 2015-re kitűzött Millenniumi Fejlesztési Céljai
(MDG, 2000)

<i>1. Cél: Megszüntetni a nyomort</i>
Részcél 1: 1990 és 2015 között felére csökkenteni a napi egy dollárnál kevesebbet kereső emberek számát. Részcél 2: 1990 és 2015 között felére csökkenteni az éhségtől szenvedő emberek számát.
<i>2. Cél: Általánossá tenni az általános iskolai oktatást</i>
Részcél 3: 2015-re biztosítani, hogy a Világ bármely fiú és leánygyermek be tudja fejezni az általános iskolát.
<i>3. Cél: Elősegíteni a nők egyenjogúságát</i>
Részcél 4: Az általános- és a középiskolai oktatásban lehetőleg 2005-re, az oktatás valamennyi szintjén pedig 2015-re meg kell szüntetni a nemek közötti különbségeket.
<i>4. Cél: Csökkenteni a gyermekhalandóságot</i>
Részcél 5: 1990 és 2015 között kétharmadával csökkenteni az öt év alatti gyermekek halálozását.
<i>5. Cél: Javítani a szülő nők egészségét</i>
Részcél 6: 1990 és 2015 között háromnegyedével csökkenteni a szülő anyák halálozását.
<i>6. Cél: Visszaszorítani a HIV/AIDS-t, a maláriát és más fertőző betegségeket</i>
Részcél 7: 2015-re megállítani és azt követően visszafordítani a HIV/AIDS terjedését. Részcél 8: 2015-re megállítani és azt követően visszafordítani a malária és más fertőző betegségek előfordulását.
<i>7. Cél: Biztosítani a környezet fenntarthatóságát</i>
Részcél 9: Beintegrálni a fenntartható fejlődés alapelveit az egyes országok politikájába és programjaiba, visszafordítani a környezeti erőforrások pusztulását. Részcél 10: 2015-re a felére csökkenteni a megbízható ivóvízhez és alapvető higiéniai ellátáshoz nem jutó emberek arányát. Részcél 11: 2020-ra jelentős javulást elérni legalább százmillió nyomorban lakó ember számára.
<i>8. Cél: Globális partneri viszonyt kiépíteni a fejlődés érdekében</i>
Részcél 12: Továbbfejleszteni egy nyitott, szabályokon alapuló, előrejelezhető, megkülönböztetésektől mentes kereskedelmi és pénzügyi rendszert (beleértve a jóhiszemű kormányzás, a fejlesztés és a szegénység visszaszorítása iránti nemzeti és nemzetközi szintű elkötelezettséget). Részcél 13: Tekintettel lenni a legkevésbé fejlett országok sajátos igényeire. Ez magában foglalja az illeték- és profit-mentes export-lehetőség biztosítá-

sát, fokozott adósság-enyhítést az erősen eladósodott szegény országoknak, a kétoldalú tartozás semmisnek tekintését és további gáláns fejlesztési segítségek nyújtását azon országoknak, amelyek elkötelezettek a szegénység csökkentése iránt.

Részcél 14: Odafigyelni a csak szárazföldekkel övezett- és a szigeteken élő fejlődő államok sajátos igényeire.

Részcél 15: Nemzeti és nemzetközi intézkedések keretében, átfogó jelleggel foglalkozni a fejlődő országok adósságproblémáival annak érdekében, hogy az adósságfizetés hosszútávon biztosítható legyen.

Rész-cél 16: A fejlődő országokkal együtt tisztességes és értelmes munkát biztosítani a fiatal munkavállalóknak.

Rész-cél 17: A gyógyszergyárakkal együttműködésben biztosítani a hozzáférést a megengedhető drogokhoz.

Rész-cél 18: A magánszektorral együttműködve elérhetővé tenni az új technológiák, elsősorban az infokommunikációs technológiák előnyeit.

A 9. *részcél* a fenntartható fejlődés alapelveinek követése szinte minden megújuló energiaforrás állami támogatásával elősegíthető, aminek a kulcsa egyszerűen a „megújuló” szó igazsága.

Kicsit összetettebb földrajzi elemzések nyomán tárható fel a 14. *részcél*, a szárazföldre zárt, illetve a szigetországok sajátos igényei és a megújuló energiaforrások kapcsolata. Például a szél- és a vízenergia általában kevesebb a szárazföldi országokban, míg a szigeteken az energiahálózatoktól való távolság okoz gondot, de egyben motivációt is a megújuló használatára.

Végül a 16. és a 18. *részcélok* az értelmes munkalehetőségek illetve a technikai fejlődés biztosítása egyaránt jól példázható a legtöbb megújuló energiaforrással. Az előbbire elsősorban a bioenergia az utóbbira pedig a napelemek a legjobb példa a megújuló energiaforrások közül.

A megújuló energiaforrások oktatása az Eszterházy Károly Főiskola Földrajz Tanszékén

A Földrajz Tanszék jelenleg földrajz alapképzést (BSc: 50-60 fő nappali, 40-50 fő levelező), földrajztanár mesterképzést (MA: kb. 5 fő nappali, 40-50 fő levelező), geográfus mesterképzést (MSc: 10-15 fő nappali, kb. 5 fő levelező) folytat. Az alapképzésben a *tanári modul*, a *terület- és település-fejlesztő* és a *megújuló energiaforrások* szakirányok közül lehet választani.

A 2012/2013-as tanévben a másodéves hallgatók bő 2/3-a az utóbbi szakirányt választotta, sőt többen a harmadévből visszamaradva is vállalták, hogy egy évvel később végeznek. A területfejlesztésben ugyanis egyre nagyobb jelentősége van a helyi erőforrásokat mobilizálni képes programoknak és projekteknek. Ezen túlmenően a zöldenergiák hasznosítása a társadalom, a gazdaság, a környezetvédelem és a kultúra szempontjából is kitöréspontnak számít.

Az 5. táblázatban listázott előadásokat és gyakorlatokat teljesítő hallgatók jó eséllyel folytathatják felsőfokú tanulmányaikat mester szinten a tanszékén folyó Erőforrás- és kockázatelemző geográfusképzésben. Továbbá számos olyan, a megújuló energiákkal kapcsolatos képzés van a hazai felsőoktatásban, amelyek az új BSc szakirány folytatásai lehetnek. Megjegyezzük még, hogy 2009 óta minden olyan földrajz BSc-s hallgató is beiratkozik és vizsgát tesz a *Megújuló energiaforrások* c. tárgyból, aki az alapképzés más szakirányát választja.

A földrajztanári mesterképzés (MA) minden hallgató számára egységes, itt nincsenek szakirányok. (Megszűnik 2013-tól, átadva helyét az öt- és hatéves tanárképzésnek.) A geográfus mesterképzésünket (MSc) két vadonatúj szakiránnyal fogadta el a MAB 2010-ben. Ezek az *Erőforrás és kockázat elemző geográfus* és a *Régiómenedzser geográfus*. E képzési forma egyik szakirányában az erőforrásokon belül, míg a másikban a területfejlesztés ígéretes terepeként hordoz kiemelt hangsúlyt írásunk témája.

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

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

A tanszék emellett részt vesz a Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájában, annak „Környezeti nevelés és tudatformálás” programjában is, amely 2012-ben indult. A program első hallgatói közül írásunk két szerzője⁴³ is a megújuló energiaforrásokhoz kapcsolódó nevelési feladatokban mélyednek el iskolai, illetve azon kívüli környezetben.

A megújuló energiaforrások kutatása hallgatói közreműködéssel

A Földrajz Tanszék megújuló energiákhoz kötődő tevékenységéhez kapcsolódik a 2011-ben megalakult *AGRIA-INNORÉGIÓ TUDÁSCENTRUM*, amit az EKF Természettudományi Karának képzéseihez, az új geográfus mesterképzésében részt vevő fiatal szakemberek tapasztalatszerzése céljából hoztuk létre. Kiemelt feladatunk továbbá a kisebb térségi szerveződések fejlesztésének elősegítése, a fenntarthatóságra és a helyi erőforrásokra épülő fejlesztési feltételek és adottságok meghatározása. Célunk továbbá Eger Megyei Jogú Város és a térség településeivel történő folyamatos együttműködés kialakítása és hosszú távú megszilárdítása.

Mindennek fontos eleme volt az első projekt elnyerése. A 2012 októberében indult, 28 hónapos TÁMOP projekt⁴⁴ vezérmotívuma egy fenntartható és erős gazdasági potenciált hordozó minta-régió létrehozása, amelynek a természet- és társadalomtudományi megalapozását a pályázó konzorcium végzi, élén az Eszterházy Károly Főiskolával. A projektben azon dolgozunk, hogy az Eger központú energia-régióban (1. ábra) megvalósuljon az a szándék, hogy a megújuló energiaforrásokra és energiatakarékosságra épülő energiafelhasználás csökkentse az itt lakók anyagi terheit, egyszersmind felfuttassa az ennek megvalósítására vállalkozó gazdálkodó szervezeteket. Az elképzelés záró mozzanata az, hogy az egri minta-régió tanulságai ezt követően az ország és más kelet-közép európai térségek számára is modellként szolgáljanak.

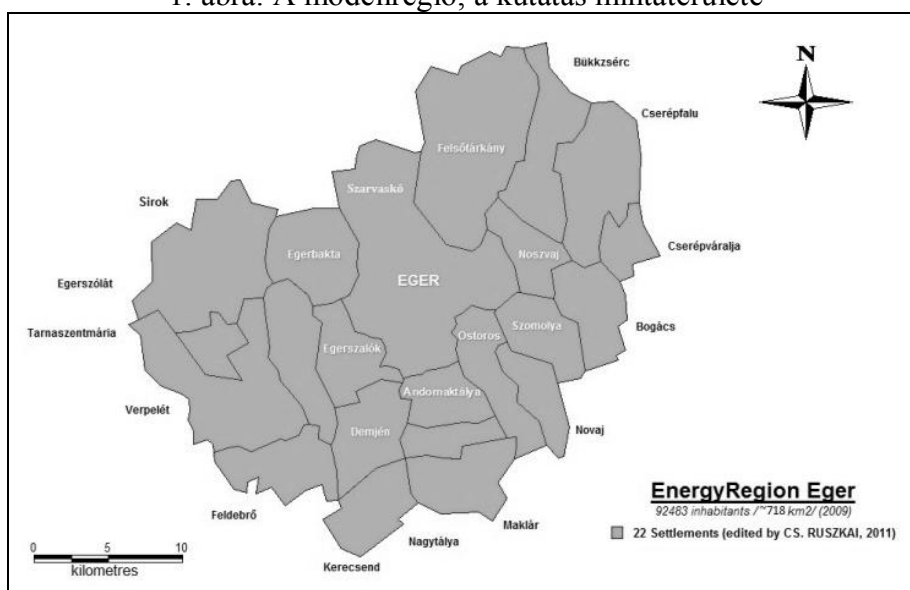
E célok megvalósításáig számos olyan tudományos kérdést kell megválaszolni, amelyekhez a geográfia komplex szemléletmódja szükséges, megerősítve néhány vonatkozás ezen túlmutató, speciális ismeretei-

⁴³ Kovács Enikő és Rázi András

⁴⁴ TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0016. *A megújuló természeti erőforrások potenciális hasznosíthatóságának komplex vizsgálata az éghajlatváltozás tükrében, egy energetikailag FENNTARTHATÓ MODELLRÉGIÓ kialakítása céljából magyar-német közreműködéssel*

vel is. A megújuló energiaforrások térségi potenciáljának feltárása, környezetföldrajzi kockázatainak felmérése sokféle természettudományos ismeretet igényel. A megújuló energiaformák és az energiatakarékosság megvalósítása – adott piaci termékek tervezhető környezetében – elsősorban mérnöki és informatikai feladat.

1. ábra: A modellrégió, a kutatás mintaterülete



Természetesen nem térhetünk ki a megújuló energiaforrások társadalmi-gazdasági aspektusai elől sem. Ezek kutatásában már korábban is tapasztalatokat szereztünk (pl. BUJDOSÓ et al, 2013; PATKÓS, 2009), de a mostani TÁMOP projekt komplexebb megközelítést kíván.

A kutatások és a gyakorlati megvalósítás során nemzetközi partnerként elsősorban a Kassai Egyetem tapasztalataira építünk, akik Németország Hessen tartományában nemzetközileg ismert központjai a korszerű, környezetkímélő technológiák és életmód elterjesztésének.

A fiatal generációknak meghatározó szerep juthat a megújuló energiák elterjesztésében. A fenti lehetőségek közegeiben a földrajz, geográfus és környezettan szakos hallgatókat már felsőfokú tanulmányaik kezdetén közel jutnak ezekhez a kérdésekhez. Öröm látni, hogy évről évre mind többen választanak megújuló energiás szakdolgozati témát, nemritkán saját jól ismert lakókörnyezetük fejlesztési lehetőségeit kom-

binálva az általánosabb mondanivalóval. Az idei évben (2013) pedig már a közös kutatások eredményei is megjelennek a diplomamunkákban.

IRODALOM

ARDAY István – RÓZSA Endre – ÜTÖNÉ VISI Judit (2011): Földrajz I. Középiskoláknak. Műszaki Kiadó, Budapest.

ARDAY István – RÓZSA Endre – ÜTÖNÉ VISI Judit (2011): Földrajz II. Középiskoláknak. Műszaki Kiadó, Budapest.

BARABÁS Janka (2013a): A megújuló energiáról szóló ismeretterjesztés kezdetei és lehetőségei. In: PAJTÓKNÉ TARI Ilona (szerk.): Fiatalok megújuló energiákkal 2012-13. Eger. 23-32.

BARABÁS, Janka (2013b): Initiation and opportunities on dissemination of renewables. In: MIKA, János – RÁZSI, András – WYPYCH, Agnieszka (eds.): “The Atmosphere as Risk and Resource” International Mini-Conference, November 23, 2012, Eger, Hungary. 1-11. (CD-ROM)

BUJDOSÓ, Zoltán – PATKÓS, Csaba – KOVÁCS, Tibor – RADICS, Zsolt (2013): Theoretical approach of a possible value-added chain in the biomass industry in rural areas giving the example of a Hungarian microregion. IJAMAD 3: (1) 65-71.

IPCC SRREN (2011): IPCC Special Report on Renewable Energy Sources and Climate Change Mitigation [O. Edenhofer, and 11 co-editors]. Cambridge University Press, Cambridge – New York.

NEMZETI ALAPTANTERV (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 66. 10635-10847.

PAJTÓKNÉ TARI Ilona (2008): Digitális tudástárak földrajzi tartalmú oldalainak értékelése a földrajztanítás szemszögéből I. Learning Resource Exchange (LRE). Földrajzi Közlemények. 132. évf. 1. szám. 63–69.

PAJTÓKNÉ TARI Ilona (2012): A megújuló energiák internetes forrásainak rendszerezése. In: Társadalomföldrajz kihívások a XXI. század Kelet-

Közép-Európájában. Nemzetközi Földrajzi Konferencia, Beregszász (Ukrajna), 2012. márc. 29-30. Vol. I.

PAJTÓK-TARI, Ilona – VIDA, Jozsef – MURÁNYI, Zoltan – PÉNZES-KÓNYA, Erika – MIKA, Janos (2011): Moments of School Subjects Promoted by Climate Change. In: Mészáros György – Falus Iván (eds.): Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-Long Professional Development. ATEE 2010, Brussels. 49-66.

PATKÓS Csaba (2009): Helyi hozzáadott érték és megújuló energiák – egy projekt kezdetei In: Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés. Tudományos Konferencia. 314-321.

PROBÁLD Ferenc – ÜTÖNÉ VISI Judit (2010): Földrajz 10. Regionális Földrajz, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Internetes forrás

MDG, 2000: Millenium Development Goals. 55/2. United Nations Millennium Declaration. Adopted by UN General Assembly, *18 September 2000*. www.undemocracy.com/A-RES-55-2 [2013.10.16.]

<http://netszkozkeszlet.ektf.hu> [2013.10.16.]

BERÉNYI ILDIKÓ: A KRIMINÁLANDRAGÓGIA ALAP- KÉRDÉSEI, AKTÍV EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ALAPOZOTT TANULÁS A BÖRTÖNÖKBEN

Összefoglaló:

Jelen tanulmányban kívánom bemutatni első empirikus kutatásom eredményeit, melyet a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben, Egerben végeztem, női fogvatartottakkal, művészetterápiás foglalkozás keretében. Antropológiai jellegű, résztvevő-megfigyelői munkára vállalkoztam. Terepmunkám zárásaként kérdőíves adatgyűjtési technikát alkalmaztam, azt vizsgáltam, hogy a fogvatartásuk előtt/alatt milyen képzéseken vettek részt, hogyan vélekednek a tanulási formákról. Mélyinterjút készítettem két elítélttel és egy nevelővel. Ismertetem a kérdőíves kutatás és a mélyinterjú vizsgálatom eredményeit, majd összegzem és elemzem azokat.

Kulcsszavak: börtön, fogvatartás, művészetterápia, reszocializáció

A téma aktualitása

A legújabb büntetőjogi változások dinamikus növekvő fogvatartotti létszámot, hosszabb fogvatartási időt, a fogvatartotti állomány összetételének kedvezőtlen változását eredményezik. A fogvatartotti létszám 2013. december 31-én 17.210 fő volt, a büntetés-végrehajtási intézetek átlagteleltettsége 137 %. A fogvatartottak iskolai végzettsége alacsony, 14 %-uk nem fejezte be az általános iskolai tanulmányait, az oktatás és szakképzés továbbra is kiemelt feladata az intézményeknek. (CSÓTI, 2012)

A büntetés-végrehajtásban folyó nevelés alapvető célja az elítéltek sikeres visszavezetése a társadalomba. A ma uralkodó szemlélet szerint nem a fogvatartottak „átalakításával” kell foglalkozni, hanem azzal, hogy képesek legyenek önmagukat megváltoztatni. Az elítéltek nevelésének fontos területe foglalkoztatásuk, a börtönben töltött idő pozitív és

konstruktív eltöltésének megszervezése. Elő kell segíteni az elítéltek szellemi és fizikai erejének fenntartását, az alap- és szakműveltség megszerzését, melynek révén növekszik az esélyük a szabadulás utáni vissza-illeszkedésben. Fontos a fizikai, szellemi egészség megőrzése, helyreállítása, az önbecsülés fenntartása, a felelősségérzet kialakítása. A nevelés tehát a „pozitív irányú befolyásolás”, melybe beletartozik az elítélt megismerése, foglalkoztatása, önképzése, rehabilitációs és szabadidős tevékenységének szervezése, jutalmazása, fegyelmi felelősségre vonása, a családi és társadalmi kapcsolatok támogatása. (RUZSONYI, 1997)

A foglalkoztatás keretében a bv. szervezet a Bv. Kódex előírása szerint biztosítja az alapfokú iskolai oktatást, szakirányú képzést, munkáltatást, terápiás foglalkozást, művelődési, szabadidős, sport-, személyiségfejlesztő és gyógyító, rehabilitációs programokon való részvétel lehetőségét. (VÓKÓ, 2001)

A börtönviselt emberekről a társadalom tagjainak nagy része lemondóan nyilatkozik, nehezen fogadják vissza a büntetésüket letöltött személyeket. A börtönben lévő fogvatartottakat büntetésük ideje alatt egy művi világ veszi körül, melyben a külvilágtól eltérő rendszabályok, követelmények uralkodnak. A börtönben lévő elítéltek egy zárt közösséget alkotnak, akiket ingerszegény környezet vesz körül. Ebből adódóan gondolkörük és problémáik specifikusak, szűk körben mozognak. Életüknek ebben a szakaszában legfontosabb feladatuk az idő múlásának várása. A társadalomból való tartós kirekesztettség által gyengül a fogvatartottak önértékelése, önbecsülése, önálló életvitelre való képessége, valamint a kommunikatív képessége. A büntetés-végrehajtási intézetekben, oktatásban-képzésben résztvevő fogvatartottak esetén fontos figyelembe venni a célcsoportra vonatkozó sajátos pszichológiai, szociológiai és andragógiai tényezőket, amelyek a velük való foglalkozásban sajátos problémákat okozhatnak. (KASSAI, 2008)

A büntetés-végrehajtási intézetekben a felnőtt korú elítélteket oktató tanárok zöme a felnőttképzés sajátosságaival, módszertani kérdéseivel csak a gyakorlatban szembesül, a felnőttoktatói professzió műveléséhez szükséges ismereteket és kompetenciákat tapasztalati tanulás útján, autodidakta módon szerzik meg. (MAUER, 2011)

A börtönök vezetése mindent elkövet, hogy minél több kulturálódási és tanulási lehetőséget biztosítson az elítélteknek, a képzések, tanfolyamok mellett működnek különböző szakkörök, kreatív műhelyek. Több intézetben komoly hagyományai vannak a festészetnek, a kerámiakészí-

tésnek, kézműves műhelyeknek, az irodalomnak, de a legtöbben énekarokban énekelnek. Vannak, akik hangszereken játszva és zenekarokat alkotva akár más intézetekben, vagy külső helyszínen is felléphetnek. A fogvatartottak alkotásaiban, produkcióikban benne van mindaz, amit átélnek a fogvatartásuk alatt. A börtönök falain belül a kulturális, művészeti tevékenység célja az önmegvalósítás, a kinti életre való felkészítés.

A megvalósítás módszere, tapasztalatai

Amikor összeállítottam a 30 órás művészetterápiás foglalkozás tematikáját, arra törekedtem, hogy minél több kézműves tevékenységet tudjak megtanítani, megmutatni ebben a rövid időtartamban. A különböző mesterségek megismerését a jeles napokhoz, ünnepkörökhöz igazodva terveztem. A program november végén, advent időszakában indult el. A foglalkozásokhoz minden alapanyagot én biztosítottam, munkámat önkéntes alapon végeztem. Jómagam, népi játszóház-vezetőként és amatőr kosárfonóként, elég sok népi kismesterségben jártas vagyok. A foglalkozássorozatra 35 fő jelentkezett előzetes meghirdetés alapján. A nagy létszám miatt, hogy mindenki részt tudjon venni, két óránkénti bontásban, két csoportban dolgoztunk 18 és 17 fős csoportokban. A foglalkozási napok hétvégére estek, ilyenkor 8 órától 17 óráig tartott a program, rövid szünetek beiktatásával.

A foglalkozásokon a következő mesterségekkel foglalkoztunk: *virágkötészet, papír technikák, textil játékok, csuhé-szalma tárgyak készítése, kosárfonás, nemezelés, gyöngyfüzés.*

Mindig megmutattam az adott technikát, mindenből készítettem mintapéldányt, aki igényelte külön odamentem hozzá segíteni. Voltak olyanok, akik feladták volna, ha nem segíték nekik a munkában. Megfigyeltem, hogy az egy zárkából jövők szívesen segítenek egymásnak, ők egy asztalnál ültek. Sokat tanultam az első alkalom után a továbbiakra vonatkozóan. Nem szabad az összes alapanyagot kirakni, csak annyit ahányan vannak, mert nem jut mindenkinek, voltak, akik mindenből többet szerettek volna csinálni, mindent be akartak gyűjteni saját maguknak.

A találkozások során egyre többen meséltek magukról, a velük történeteikről, álmaikról, a benti életéről. Én is egyre bátrabban mertem kérdezni, ki miért van bent, mikor szabadul, mit szeretne csinálni majd a szabadulása után, hogyan telnek a börtönélet mindennapjai, milyen a

zárközösség, szoktak-e veszekedni, hogyan döntenek el milyen TV műsort nézzenek, van-e bent magánéletük. Milyen lehetőségeik lesznek a büntetésük letöltése után, van-e ahova visszavárják őket. Ezek a beszélgetések mindig személyesek voltak.

Az egri börtönben saját tapasztalatokat gyűjtöttem arról, hogyan működik egy kreatív műhely, ahol antropológiai jellegű, résztvevő-megfigyelői munkára vállalkoztam. Nem csak a szakirodalom alapján akartam tájékozódni a börtönök belső világáról, hanem a „saját bőrönmön” keresztül megtapasztalni, megérezni, milyen is odabent. Szembesültem azzal, hogy mennyire kevés az anyagi lehetősége az intézeteknek, ha nincs pályázati lehetőség, nincs civil kezdeményezés, ezeket a tevékenységeket nagyon nehezen lehet működtetni.

A kutatás eredményeinek összefoglalása

Az itt közölt adatok és következtetések nem teljes körűek, csak a jelen tanulmány és a kérdőíves és a mélyinterjúk kutatás szempontjából releváns részletekre térnek ki.

Kérdőíves vizsgálat:

Az önkéntes kérdőívet a legutolsó foglalkozás keretében vettem fel. A részvétel önkéntes alapon történt, a mintát az a 35 fő adta, akik a kreatív műhely foglalkozásain részt vettek. A vizsgálat tárgyát képezte, hogy a fogvatartásuk előtt/alatt milyen képzéseken vettek részt, az mennyi ideig tartott, korcsoport szerinti megoszlás, a legmagasabb iskolai végzettség, milyen foglalkozásra, képzésre járnának szívesen, tudják-e hol fognak dolgozni, ha letelik büntetésük. A fentiekben túl kérdeztem a gyermekek számára, családi állapotra, lakóhely típusára is.

1. táblázat: A megkérdezettek korcsoport szerinti megoszlása

Életkor	25 év alatti	25-35 év közötti	35-45 év közötti	45 év feletti
%	5 %	40 %	26 %	29 %

A legtöbb válaszadó 25 és 35 év közötti, a 25 év alattiak száma a legkevesebb.

2. táblázat: A megkérdezettek legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása

Legmagasabb iskolai végzettség	Befejezetlen nyolc általános	Nyolc általános	Szakmunkás-képző	Szak-közép-iskola	Gimnázium	Főiskola	Egyetem
%	17 %	37 %	9 %	9 %	11 %	11 %	6 %

A megkérdezettek 54 %-a rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel. Rendkívül fontos feladata az intézményeknek az oktatás.

3. táblázat: A megkérdezettek képzési idejének hossza szerinti megoszlása a fogvatartás előtt/alatt⁴⁵

Képzési idő	1 hónapnál kevesebb	1-6 hónap	7-12 hónap	13-24 hónap	25-36 hónap	3 évnél hosszabb	Nem vett részt
Fő	2	7	6	4	2	3	8

A megkérdezettek közül 8 fő nem vett részt semmilyen képzésen élete során.

A következő kérdés arra irányult, hogy írja le milyen tanfolyamon, képzésen vett részt. A válaszok közt találjuk: számítógépes tanfolyam, nyelvi képzés, bolti eladó, pénzügyi előadó, mérlegképes könyvelő, vendéglátói, dajka, gyermekfelügyelő, parkgondozói, kereskedelmi, intézményi kommunikátor, szövő, varró, postai, cipő-felsőrészkesztő.

4. táblázat: Milyen foglalkozásokra járna szívesen a fogvatartása alatt?⁴⁶

Tanfolyam, foglalkozás	Kézműves foglalkozás.	Életvezetési programok	Vállalkozási ismeretek.	Informatikai képzés	Sport	Egyéb: Nyelv
Fő	20	15	12	10	2	5

⁴⁵ több válasz is megjelölhető volt, a nyolc általánost nem lehetett beleszámítani

⁴⁶ több válasz is megjelölhető volt

A válaszokból látszik, hogy legtöbben kézműves foglalkozást választották.

5. táblázat: A meghirdetett 30 órás programsorozatra miért jelentkezett?⁴⁷

Programsorozat	Szeretnék valami újat tanulni, amit később hasznosíthatok	Jó időtöltésnek tartom	Érdekesnek tartom	Történik velem valami, nem unatkozom
Fő	23	7	16	4

A válaszadók zöme szeretne valami újat tanulni, a megszerzett tudást legtöbben a szabadulás utáni munkába állás során szeretnék kamatoztatni. Könnyebb munkát és jobb lehetőségeket szeretnének. Több válaszadó érdekesnek tartotta a foglalkozást, míg mások addig sem unatkoznak, jó időtöltésnek tartják.

6. táblázat: Ha letelt a büntetése tudja-e hol fog dolgozni?

Munkalehetőség	Igen	Nem	Tanulni szeretnék	Új lehetőségeket keresek
%	40 %	34,28 %	11,42 %	14,28 %

A válaszadók 40 %-a el tud helyezkedni, ha letölti büntetését, ők rendelkeznek valamilyen végzettséggel.

A kérdőíves vizsgálat alapján látható, hogy a képzésben résztvevő elítéltek, akik végzettséget szereznek, nagyobb eséllyel helyezkednek el a munkaerőpiacon.

Mélyinterjú vizsgálat összegzése

A kutatási témám természetéből adódóan kérdőíves módszerrel, csak az adatok bizonyos részét érhetjük el, a soktényezős, bonyolultabb kérdé-

⁴⁷ több válasz is megjelölhető volt

seknél érdemes a részleteket, egyéni különbségeket előtérbe helyezni. Erre alkalmas a félig strukturált interjú, ahol a kérdező előre meghatározott témák mentén halad, mégis szabad teret enged az interjúalany által fontosnak tartott részleteknek. A beszélgetés során konkrét témában, célzottan beszélgettünk, a kérdező „kézben tartja” a beszélgetés fonalát, kitér (kérdez) az őt érintő témákra.

Interjúalanyok:

1. alany: 34 éves fogvatartott (2 év 6 hónap sikkasztásért)
2. alany: 40 éves fogvatartott (13 év 6 hónap fegyházbüntetés, előre kitervelt emberölésben felbujtóként). Az interjú a szabadulása előtt kettő nappal készült, kedvezményrel 10 év 2 hónappal szabadult.
3. alany: 35 éves nevelőtiszt

A mélyinterjúk segítségével a következő főbb kérdésekre kerestem a választ:

- Hogyan illeszkedett be a börtönéletbe, milyen túlélési stratégiát választott?
- Milyen kapcsolatot alakított ki társaival?
- Milyen képzettséget szerzett a fogvatartása alatt?
- Milyen a családi háttere? Milyen a kapcsolattartása a családdal?
- Milyen tervei vannak a jövőre nézve?

Hogyan illeszkedett be a börtönéletbe, milyen túlélési stratégiát választott?

1. alany: A beilleszkedés a börtönéletbe nem okozott gondot, viszonylag gyorsan sikerült. 17 beadványt adott be ártatlanságra hivatkozva, nem ért el vele célt. A 30 hónapból 20 hónapot kell letöltenie, így mindent megtesz azért, hogy jutalom eltávozásokat kapjon. Szerencsére létezik az EVSZ (enyhébb végrehajtási szabályzat). 2 havonta 1x4 órára ki lehet menni havonta kíséret nélkül, de a várost nem lehet elhagyni.

2. alany: A börtönéletbe a beilleszkedés zökkenőmentes volt, igaz jó fél-évet vett igénybe, nem voltak beilleszkedési nehézségei, hisz a civil életben is sokat dolgozott emberekkel. Első pillanattól kezdve próbált mindenben részt venni. Túlélési stratégiaként meg kellett tanulnia, hogy nem

szabad tervezni egy hónapnál tovább, beszélőtől-beszélőig szabad csak gondolkodni, a további terv mindig borul és a padlóról nehéz felkelni.

Összegzés:

Megállapítható mindkét esetben hogy a beilleszkedés a börtönbe viszonylag zökkenőmentes volt, mindketten könnyen barátkoznak, teremtenek kapcsolatokat, igyekeztek alkalmazkodni a körülményekhez. A 2. alanynál kicsit hosszabb ideig tartott, ami a hosszúidős büntetéssel magyarázható. Rövidtávon tervez, mindig a mára koncentrált, így próbál meg túlélni. Az új életbe vetett hit ad erőt számára, s a társadalomba való beilleszkedés kulcsának a kinti életben is a továbbtanulást vallja.

Milyen kapcsolatot alakított ki társaival?

1. alany: Társaival jó a kapcsolata, de azért nem árt a három lépés távolság. Itt zárkaközösségekben élnek, egy-egy zárka jól összetart, szabadon mozoghatnak napközben a folyosón is, átmehetnek más zárkákba is, csak éjszakára zárják rájuk a zárkát. Sokkal szorosabb barátság lehet itt a bezárttság miatt, egy olyan barátnője van, akivel minden gondját megbeszél.

2. alany: A társakkal való kapcsolatokra jellemző, hogy van, akivel meg kell tartani a három lépés távolságot, de mindig vannak emberek, akik sokkal többet foglalkoznak másokkal, mint saját magukkal. Alapjában véve jó kapcsolatban van mindenkivel, három emberrel találkozott a 10 év alatt, akit barátjának mondhat, a szabadulásuk után sem szakadt meg a kapcsolat, a barátságuk.

Összegzés:

Közös vonás mindkét alanynál, hogy a 3 lépés távolságot meg kell tartani egymástól, nem adhatják ki magukat, mert könnyen sebezhetővé, és a benti világban kiszolgáltatottá válhatnak. Mindkettőjük számára fontos a barátság, de egyetértenek abban, hogy azt meg kell választani, akiben megbízhatnak. Számukra nem a hely elviselhetetlen, hanem a családjaiktól való elszakítottság, a velük való kapcsolat hiánya.

Milyen képzettséget szerzett a fogvatartása alatt?

1. alany: Tanfolyam, képzés korlátozott számban van és inkább a végzettséggel nem rendelkezőknek. Ő inkább csak foglalkozásokon vesz részt, mert magas iskolai végzettsége van. Ő „kisiskolás foglalkozást” vezet azoknak a társainak, akik nem tudnak olvasni.

2. alany: Cipő-felsőrészkészítő, parkgondozó szakmákat tanult, alapfokú számítógép ismereteket is szerzett.

Összegzés:

Megállapítható, hogy a 2. alany intenzíven „kihasználta” a büntetési idejét arra, hogy végzettségeket szerezzen, azt gondolja, így talán lesz esélye arra, hogy új életet kezdjen, ha letelik a büntetése.

Milyen a családi háttere? Milyen a kapcsolattartása a családdal?

1. alany: A családi háttere rendezett volt, mind anyagilag, minden más tekintetben is. Édesapja ügyvéd volt, édesanyja pedagógus, testvére nincs. Van egy férje és 7 éves fia. Csak a nagyon szűk család tudja, hogy mi történt. A családdal a kapcsolattartás a szokott módon zajlik: leveleznek, telefonon beszélnek és beszélőn havonta. A fiuk nem tudja, hogy az anyja börtönben van, úgy tudja, külföldön dolgozik, nem látta azóta, amióta itt van, húsvétra hazamehet, még az óvodában sem tudják az igazságot. Ha nagyobb lesz a fia, elmondja neki a valóságot. A szülei sajnos meghaltak, de így legalább nem kellett megélniük, hogy a lányuk börtönbe került.

2. alany: Rendezett családi háttérrel rendelkezett, szüleitől szerető gyermekként kapott, büszke a szüleire. Édesanyja agrármérnök, édesapja hivatásos katona volt, mindketten felsőfokú végzettségűek. Egy fiútestvére van, szintén hivatásos katona, Horvátországban él. Átlagkörülmények között élt férjével saját házában, amit a saját terveik alapján építettek meg. Soha életében nem kellett nélkülöznie, reméli, szabadulása után sem kell. A családdal a kapcsolattartás végig zökkenőmentes volt. A legfőbb támasza az édesanyja volt, férjétől időközben elvált. Két fia 5 és 10 évesek voltak akkor, amikor ottmaradtak nélküle. Most a kicsi 9. osztályos, a nagy 2. éves egyetemista. A kapcsolattartás rendszeres: levelezés,

csomag, telefon, beszélő. A legnehezebb az volt számára, hogy fel kellett vállalnia a gyerekei előtt, hogy mit csinált, meddig tart a büntetése. Az első pillanattól kezdve őszinte volt a gyerekeivel, bár ez nem jelentett feltétlenül bűnbocsánatot részükről.

Összegzés:

Mindkét alany rendezett családi háttérrel rendelkezik, értelmiségi szülők gyermekei. Mindkettőjük számára rendkívül nehéz felvállalni a gyerekek előtt a bűncselekményt, míg az 1. alany el sem mondta fiának az igazságot, ő ártatlannak érzi magát, csalódott az igazságszolgáltatásban, a 2. alany megbánta bűnét, mivel hosszú büntetést kapott el kellett mondania a gyerekeinek. Igyekszik majd bepótolni az elveszett éveket.

Milyen tervei vannak a jövőre nézve?

1. alany: A jövőre nézve a tervei között szerepel, hogy még szeretne tanulni a Gazdasági Főiskolán, ahol végzett, csak más szakon, de felmerült annak a lehetősége is, hogy külföldre mennek szerencsét próbálni, élnek rokonai Svájcban és az USA-ban is.

2. alany: A jövőjét a közelgő szabadulás után úgy képzei el, hogy szeretne szociális területen elhelyezkedni, tanulni szociálpedagógiát vagy mentálhigiénét. A bent szerzett tapasztalatait felhasználva, idősök otthonában szeretne dolgozni, vezekelve amiatt, hogy amíg a büntetését töltötte, több családtagját veszítette el, akik ápolásában nem tudott segíteni édesanyjának. Vissza szeretné kapni kisebbik fia szülői felügyeleti jogát, szeretné édesanyjának meghálálni a 10 év gondoskodását. Elkövet mindent, hogy gyermekei újra érezhessék, hogy minden nap van anyukájuk. Szeretne mielőbb munkába állni, hogy eltarthassa családját, már kapott állásajánlatot. A 10 éves fogvatartás alatt úgy érzi, intézetfüggő lett, furcsa lesz kenyeret venni, étel alapanyagokat, hiszen itt mindent a helyébe hoztak. Nem volt gondja vízdíjra, villanyszámlára, amit most az intézet fizet. Furcsa lesz új életet kezdeni, úgy, hogy nem szabályokat betartva kell megélnie a mindennapokat, önmaga ura lehet, nehéz lesz, de reméli sikerülni fog.

Összegzés:

Mindkét esetben megfigyelhető, hogy határozott jövőképpel rendelkeznek, terveik, elképzeléseik vannak a jövőre nézve. Szeretnének tanulni, dolgozni, új életet kezdeni. Szerető család várja őket, ezért nagy eséllyel tudnak visszailleszkedni a társadalomba.

3. *interjúalanyommal* folytatott beszélgetésből jelen témámhoz kapcsolódóan a következő főbb kérdéseket emelem ki:

- A felnőttoktatás, képzés elősegíti a fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedését?
- Van-e lehetőség utánkövetésre, ha igen mi a tapasztalat, milyen azok aránya, akik el tudnak helyezkedni?
- Miben tér el egy büntetés-végrehajtási intézetben zajló képzés/oktatás a normál képzéstől?
- Milyen továbbképzési lehetőségei vannak a személyi állományoknak?

A felnőttoktatás, képzés elősegíti a fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedését?

Véleménye szerint a képzések elősegítik a társadalomba való visszailleszkedést, de ez nagymértékben függ a családi háttértől is, és hova megy vissza az egyén, ha olyan helyen lakik, ahol nincs munka, ha szerzett is bent valamilyen végzettséget és azt nem tudja használni, baj van. Olyan képzéseket kellene szervezni, amivel biztosan el lehet helyezkedni, érdemes lenne a hiányszakmákra koncentrálni.

Van-e lehetőség utánkövetésre, ha igen mi a tapasztalat, milyen azok aránya, akik el tudnak helyezkedni?

Az utánkövetésre az intézménynek nincs lehetősége, pártfogó felügyelet nincs, esetleg informális úton jutnak információkhoz, ha társaiknak küldenek képeslapot vagy telefonálnak a bent maradtaknak.

Miben tér el egy büntetés-végrehajtási intézetben zajló képzés/oktatás a normál képzéstől?

Az oktatás egy totális intézetben zajlik, ahol nagyobb a rend és fegyelem, ezt a „diákok” is érzik, általában mindent megtesznek azért, hogy kaphassanak eltávozást, feltételes szabadlábra kerüljenek, szabálykövető módon élnek. A tanárok sem panaszkodnak, igaz van olyan, aki nem bírja ezt a légkört, de aki marad, nagyon értékeli a fegyelmet a kinti iskolához képest. Ami nagyon nehéz, a különböző tanulási képességek, tanulási nehézségek kezelése.

Milyen továbbképzési lehetőségei vannak a személyi állománynak?

A nevelők számára kevés lehetőség van arra, hogy bármilyen képzésen, tréningen részt vegyenek, inkább pályázati úton van néha lehetőség. Bevett gyakorlat, hogy az intézmények összefognak, így több napos tréningre is sor kerülhet, amire nagy szükségük van. Nagy a felelősség, a folyamatos stressz, az adminisztráció felőrli az ember idegeit.

Összegzés:

Megállapítható, hogy a társadalomba való visszailleszkedést elősegíti, ha van lehetőség valamilyen végzettséget szerezni a fogvatartás ideje alatt, viszont fontos, hogy az megfeleljen a munkaerőpiac elvárásainak. Az elsajátítható szakmák nem a kinti világ igényeihez igazodnak. Nem a hiányszakmák tudatos oktatására koncentrálnak, és a rendkívül alacsony iskolázottság is komoly gondot okoz. A fogvatartottak motiválása, ösztönzése sem megfelelő. Nagy probléma, hogy nincs lehetőség az utánkövetésre. A büntetés-végrehajtásban megvalósuló felnőttképzés sajátosságait figyelembe véve a tervezéskor fontos figyelembe venni a fogvatartotti populáció sajátos helyzetéből adódó módosító tényezőket, melyek nagymértékben eltérnek az átlag felnőtt populáció jellemzőitől. Az elmondottak alapján fontosnak tartom, hogy a bv. intézetekben tanító tanárok, nevelőtisztek rendelkezzenek andragógiai ismeretekkel is.

Következtetések

Az összesített kérdőíves válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek zöme szívesen tanul a fogvatartása alatt a szabadulás utáni könnyebb visszailleszkedés céljából. A kérdőíves vizsgálatom kiterjedt a fogvatartottak jövőbeli elképzeléseire, terveire is. A megkérdezettek 40 %-ának konkrét elképzelése van a jövőjére vonatkozóan, pontosan tudja, hogy a szabadulás után hol fog dolgozni, ők rendelkeznek valamilyen végzettséggel. Ezzel szemben 34,28 %-uk nem tudja mit fog csinálni, teljesen tanácstalan. Tanulni 11,42 %-uk szeretne, a többi válaszadó terveiben nem szerepel a tanulás, ami megnehezíti a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket. Hosszú távon, csak az állam által nyújtott segélyekre támaszkodhatnak, ami nélkülözéshez vezet, ami magában hordozza az ismételt bűnelkövetést, a visszaesés lehetőségét. A fogvatartottak oktatása, képzése, kulturálódása szűk területet ölelnek át, nem igazodnak a kinti világ munkaerőpiaci igényeihez. A Bv. intézetekben elsajátítható szakmák választéka az ország büntetés-végrehajtási intézeteiben más és más, nem a fogvatartottak igényeihez igazodnak.

A büntetés-végrehajtási intézetek a korlátozott lehetőségeik ellenére is igyekeznek minél szélesebb körben biztosítani a fogvatartottak számára, a kultúra különböző rétegeihez való hozzáférést. Számos intézetben működik szakkör jellegű kulturális műhely, melynek célja, hogy a tagok érdeklődési körét figyelembe véve nevelje őket, lehetőséget adjon egyéni képességeik kibontakoztatására, személyiségük fejlesztésére.

Az alkotás, a kreatív önkifejezés szerepe felértékelődik az ingerszegény börtön környezetben. Az egyéniség kifejezése az alkotáson keresztül a fogvatartottak legfőbb motívuma egy uniformizálásra, az individuális jellegzetességektől való megfosztásra irányuló intézetben. A börtön egysíkú, funkcionális berendezése, környezete kevésbé ad lehetőséget az elítéltnak, hogy díszítő-értékkifejező funkciót teremtsen. A szabadidő kitöltésének egyik legkedveltebb módja az alkotás, így a „benti idő” is elfogadhatóbbá válik, ezért is rendkívül fontos a kreatív körök működtetése a börtön falai között.

IRODALOM

CSÓTI András bv. vezérőrnagy mb. országos parancsnok (2012): A büntetés-végrehajtási szervezet 2012. évi tevékenységének értékelése, BVOP.

MAUER Péter (2011): Az oktatás helyzete a büntetés-végrehajtási intézetekben - a katedra két oldalán állók szemszögéből. Börtönügyi Szemle, 2. szám.

RUZSONYI Péter (1997): Új megközelítés. A konstruktív életvezetés megalkotásának korrekciós-pedagógiai rendszere. Börtönügyi Szemle, 4. szám. 82-95.

VÓKÓ György (2001): A magyar büntetés-végrehajtási jog. Dialóg Campus és Kereskedelmi RT., Budapest.

LENNERNÉ PATKÓ ILDIKÓ: A BAJOR KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTTI ÁTJÁRHATÓSÁG ELMÉLETBEN ÉS GYAKORLATBAN

Összefoglaló:

Az iskolai rendszeren belüli átjárhatóság és az oktatási rendszeren belüli esélyegyenlőség egymással szorosan összefüggő tényezők. Jelen kutatás Bajorországban vizsgálja az iskolatípusok közötti váltás jogszabályi hátterét a középiskolai rendszeren belül. Az átjárhatóság jogszabályilag biztosított kereteire vetítem egy bajor kisváros tanulóinak a véleményét esettanulmány jelleggel.

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy a bajor középiskolai rendszerben gyakorlatilag is megvalósul-e az iskolák közötti átjárhatóság vagy csak elviekben, jogszabályi szinten létezik.

A feldolgozott interjúk igazolják azt, amit a statisztikai adatok is alátámasztanak, hogy a későn érő tanulók (Spätzünder) is esélyt kapnak arra, hogy a lehető legmagasabb iskolai végzettséget megszerezzék.

Kulcsszavak: középiskolai rendszer, átjárhatóság, esélyegyenlőség

Bevezetés

A középiskolák közötti átjárhatóság és az oktatási rendszeren belüli esélyegyenlőség egymással szorosan összefüggő meghatározók. Jelen kutatás Bajorországban vizsgálta a középiskolai szerkezetet és a különböző iskolatípusok közötti váltás lehetőségét. Az átjárhatóság jogszabályilag biztosított kereteire vetítem egy bajor kisváros tanulóinak a véleményét esettanulmány jelleggel. A német, ezen belül a vizsgált tartomány oktatási rendszere első ránézésre a korán szelektáló iskolarendszerek közé tartozik, mivel korán (a 4. évfolyam után) döntés elé állítja a tanulókat iskolatípus-választás kérdésében. Ennek a veszélynek az ellensúlyozására az oktatáspolitikai lehetőséget nyújt alsó középfokon (5-8. évfolyam) az iskolatípusok közötti átjárhatóságra, valamint felső középfokon

(10. évfolyam után), az elkezdett képzési út megváltoztatására (SZEBE-
NYI, 1997: 275), korrigálására.

A tanulókkal készített interjúk alapján a következő kérdésekre keresem a választ:

- A bajor középiskolai rendszerben gyakorlatilag is megvalósul az iskolák közötti átjárhatóság vagy csak elviekben, jogszabályi szinten létezik?
- Valós igény az iskolaváltoztatás lehetősége a bajor tanulók számára?
- Melyik irányba, felfelé vagy lefelé történik nagyobb arányban a módosítás?
- Mennyiben biztosít a bajor iskolarendszer esélyegyenlőséget a tanulói továbbhaladás terén?

Az átjárhatóság jogi szabályozása Bajorországban

A Bajor Alkotmány a tartomány minden polgárának biztosítja a képességeinek megfelelő képzettség megszerzésének lehetőségét. A közoktatási rendszer a tanulóknak többféle lehetőséget kínál arra, hogy bizonyos iskolai végzettségeket megszerezzenek. A Bajor Kultuszminisztérium a rendszer egymásra épülését hangsúlyozza,⁴⁸ vagyis minden megszerzett végzettséggel a tanuló előtt egy következő út nyílik egy még magasabb végzettség megszerzésére, tehát nem zsákutcás a rendszer. Az első iskolatípus-választás az általános iskola után nem jelent végleges döntést a képzési rendszerben történő továbbhaladás szempontjából, hiszen a továbbiakban újabb iskolatípus-váltás (Schulwechsel) lehetséges.

Átjárhatóság az elemi szint után

Az általános iskola (Grundschule) 1-4. évfolyamának az elvégzése után a magasabb szintű iskolába történő átlépést (Übergang/Übertritt) különböző elemek határozzák meg: a szülők már a 3. évfolyam után információkat kapnak a továbbtanulási lehetőségekről.⁴⁹ Az iskola 4. évfolyamon,

⁴⁸ Aufgaben der Kultusministerkonferenz.

<http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [2009.05.20.]

⁴⁹ Übergang von der Grundsule in Schulen des Sekundarbereiches.

az általános iskolában elért eredmények alapján a tanulók számára ajánlást fogalmaz meg, hogy melyik iskolatípusban lenne célszerű a továbbiakban tanulmányokat folytatni. Majd megkapják a diákok továbbtanulási bizonyítványukat (Übertrittszeugnis). Ez a bizonyítvány tartalmazza a megszerzett érdemjegyeket anyanyelvből, matematikából, környezetismeretből, valamint jellemzik a tanuló tanuláshoz és munkához való hozzáállását és szocializációs képességeit. Az iskolarendszeren belüli továbblépés eldöntésében a szülői akaratot is figyelembe veszik. Abban az esetben, ha a tanuló 10 évesen hibás döntést hoz, a következő évfolyamokon lehetősége nyílik a korrekcióra.

Átjárhatóság az alsó és felső középfok szintjén

Alsó középfokon az 5. évfolyamot átmeneti évfolyamként fogja fel az iskolaügy, amelynek célja az általános iskolából történő átállás megkönnyítése, ezt segíti az is, hogy általános iskolai tanárokat (őket Lotse-nak nevezik) is alkalmaznak ezen az évfolyamon, akiknek a feladata a tanulók kalauzálása az új évfolyamon. Ez azt jelenti, hogy ezen az évfolyamon megismertetik a tanulókat a választott iskolatípus követelményeivel és elvárásaival, így kiderül, ha nem megfelelő döntést hoztak a 4. évfolyam után. Az 5. évfolyam után lehetőségük nyílik a tanulóknak arra, hogy iskolatípust váltsanak, ha a választott iskolatípus követelményeit túl nehéznek vagy túl könnyűnek találják.

Általános iskola után a középiskolába (*Mittelschule*) azok kerülnek be,⁵⁰ akiknek a tanulmányi átlaga 2,66 [3,7]⁵¹ alatt van anyanyelvből, matematikából és honismeretből. Az ennél jobban teljesítő tanulóknak javasolják a reáliskolát (*Realschule*). Akik a megadott átlagnál rosszabb eredményt érnek el, de a szülők azt szeretnék, hogy a gyermekük a reál-

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grunsch-Sek-01.pdf [2009. 05. 20.]

⁵⁰ Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung VSO) Vom 11. September 2008.

<http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4023425/Dokumentation%20Schule%20und%20Bildung%20Bayern%202010.pdf> [2012.10.10.]

⁵¹ Bajorországban az osztályozás 1-6 közötti érdemjegyekkel történik. A legjobb érdemjegy az 1, a legrosszabb a 6. A 2,66-os átlag a magyar értékelési rendszerben 3,7-es átlagnak felel meg. A továbbiakban a szögletes zárójelben lévő szám az itthon használatos skálán mutatja az átlagot.

iskolába (Realschule) járjon, úgynevezett próbatanításon (Probeunterricht) kell részt vennie. Ez tulajdonképpen egy több napos vizsga, ahol a tanulók írásbeli és szóbeli jegyeket is szereznek, ha ezen elérik a kívánt szintet 3,00 [3,4] átlag, akkor nyerhetnek felvételt a reáliskolába (Realschule). Ahhoz, hogy a tanuló az általános iskola után *gimnáziumba* (*Gymnasium*) léphessen 2,33 [3,9] átlagot kell teljesítenie anyanyelvből, matematikából és honismeretből a 4. évfolyamon.⁵² Aki nem éri el ezt a szintet, annak lehetősége van próbatanításon részt venni, ahol írásbeli és szóbeli teljesítményét is értékeli anyanyelvből és matematikából és ott 3,00 [3,4] átlagot elér, akkor lehetőséget kap, hogy tanulmányait a gimnáziumban folytassa tovább. A 4. évfolyam végén meghozott döntés nem végleges, van lehetőség az iskolai pályafutás módosításra. Ha valaki a középiskola (Mittelschule) 5. évfolyamán anyanyelv és irodalomból és matematikából legalább 2,00 [4,2] átlagot ér el, átléphet a következő évfolyamon a gimnázium 5. évfolyamára. Ha az előbb említett tantárgyakból a diák 2,5 [3,8] átlagot produkált, akkor a reáliskola (Realschule) 5. évfolyamára mehet át. A 6. évfolyam elvégzése után a gimnáziumba csak felvételi vizsga teljesítése után lehet váltani. A reáliskola (Realschule) 6., 7., 8. vagy 9. évfolyamára bármikor át lehet lépni a középiskolából (Mittelschule), akkor, ha 2,00 [4,2] átlagot ér el a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból. Láthatjuk, hogy valaki minél több időt tölt a kevésbé magas végzettséget kínáló iskolatípusban, annál inkább nehezednek a feltételek a magasabb végzettséget nyújtó iskolatípusba történő átlépéshez. A 7-10. évfolyam között is lehetséges az iskolaváltás a különböző iskolatípusok között, természetesen ezt is elért átlagokhoz kötik.

Bármelyik iskolában megszerzett végbizonyítvány (Mittlerer Schulabschluss), vagyis a 10. évfolyam elvégzése után is lehetőség van arra, hogy a tanuló a tanulmányait a gimnáziumban folytassa, azaz érettségit szerezzen. A diákok ilyenkor újra a 10. évfolyamra lépnek – ez gyakorlatilag ebben az esetben is évismétlést jelent, de erre többnyire azért van szükség, mert a középiskolában (Mittelschule) és a reáliskolában (Realschule) csak egy idegen nyelv tanulása kötelező, így ebből a szempontból fel kell zárkózni a többiekhez. Ennek a megkönnyítését

⁵² Das bayerische Gymnasium. <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/3996139/Das%20bayerische%20Gymnasium%202012.pdf> [2012.07.10.]

szolgálja az, hogy bizonyos gimnáziumokban úgynevezett bevezető osztályokat szerveznek, amelyeknek az a feladata, hogy elmélyítsék és pótolják azokat az ismereteket (például második idegen nyelv) a tanulók számára, amelyek a gimnáziumban a 11. évfolyamtól szükségesek az érettségire történő felkészülés szempontjából. Ennek az elvégzése után folytatják a diákok a tanulmányaikat az általuk kiválasztott gimnázium 11. osztályában. Bevezető osztály Bajorországban jelenleg 36 településen működik, ezeknek a számát a kultuszminisztérium növelni akarja, azokon a helyeken, ahol eddig viszonylag ritka volt a reáliskolából (Realschule) gimnáziumi osztályokba történő átlépés, hogy ezzel is elősegítse az úgynevezett későn érő, hátránnyal induló tanulók számára a magasabb végzettség megszerzésének lehetőségét. A gimnázium 11. évfolyamára közvetlenül is beléphetnek a jó képességű tanulók a 10. év végi záróvizsga megszerzése után, abban az esetben, ha tanultak második idegen nyelvet a korábbi iskolai évek alatt, valamint anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből legalább 1,5 [4,6] átlaggal rendelkeznek.

A gimnáziumi tanulmányok folytatásánál könnyebb út az érettséghez, ha valaki a 10. évfolyam záróvizsgálata után úgynevezett szakközépiskolában (Fachoberschule /FOS/) tanul tovább. Ennek az iskolatípusnak közvetlenül a 11. évfolyamára az léphet, aki rendelkezik a 10. évfolyam utáni záróvizsgálattal és anyanyelvből, angolból és matematikából legalább 3,5 [3] átlaggal. Ez az iskolatípus olyan érettségit ad, amellyel egyes műszaki főiskolákon lehet továbbtanulni. Ennek az iskolatípusnak a létjogosultságát igazolja, hogy a felsőoktatásba érkezők 43 %-a Bajorországban nem a gimnáziumból jön. A szakképzésből is létezik átjárás a felsőfokú tanulmányokra jogosító speciális érettségi, a szakérettségi (Fachhochschulreife) megszerzésére.

Az interjúk elkészítésének körülményei

Négy tanulóval készítettem rövid interjút, arról, hogy mi a véleménye a bajor iskolarendszer átjárhatóságáról, mennyire segít ez az életcél megvalósításában, szerintük esélyegyenlőséget biztosít-e, s hogy könnyű vagy nehéz volt-e az átmenet. Az interjúkból kitűnik, hogy egy-egy jelenséget, szituációt, történést a személyek különbözőképpen élnek meg. Az interjút egy kisvárosi gimnáziumban készítettem. A kisváros lakóinak a száma 8000 körül van. Az iskola ennek ellenére a magyar viszonyokhoz

képest nagy, megyeszékhelyek elit gimnáziumaihoz lehetne hasonlítani nagyság és felszereltség tekintetében. A gimnázium tanulóinak a létszáma 950 fő. A tanulók kétharmada nem a városból jön, hanem a környező települések falvaiból, iskolabuszok szállítják őket. 80 tanár tanít az iskolában. Az ilyen jellegű iskolák kiépítése a bajor oktatási törekvésekkel függenek össze, amit az esélyegyenlőség elve határoz meg, vagyis kis vidéki városokban jól felszerelt, nagy iskolákat építenek ki, hogy a vidéki gyerekek is ugyanazokat a lehetőségeket kapják az oktatás és képzés területén, amelyeket nagyvárosi társaik. A tanulók, akikkel beszélgetést folytattam, mindnyájan iskolát váltottak, 3 tanuló a gimnáziumba jött egy korábban alacsonyabb képzettséget nyújtó intézményből a reáliskolából (Realschule), egy tanuló pedig elhagyja az iskolát, mivel túl nehéznek találja az itt támasztott követelményeket, és inkább középiskolában (Mittelschule) folytatja a tanulmányait. Az interjúalanyok életkora 15 és 19 év között változik, nemüket tekintve két lánnyal és két fiúval beszélgettem.

Tanulói vélemények az átjárhatóságról

A megkérdezett tanulók családi viszonyai teljesen különbözők. Két tanuló teljes családban él, két tanuló szülei elváltak. A szülők iskolai végzettsége a szakmunkástól a diplomásig változik. A szakképzettséggel rendelkező szülőknek is van többnyire valamilyen érettségije. Az apák általában vállalkozásban dolgoznak, míg az anyák inkább alkalmazotti státuszban. A megkérdezett tanulók faluban vagy kisvárosban élnek. 3 tanuló családja német, egy tanulónak vannak idegen felmenői, anyai ágon orosz, apai ágon kínai, de kínaiul egyáltalán nem tud, oroszul egy kicsit beszél. Mindegyik tanuló közreműködő volt az interjú során, kivéve azt a tanulót, aki utolsó tanítási napját töltötte az intézményben, és a gimnázium 9. osztályból a középiskola (Mittelschule) 9. osztályába ment át. Ő a kérdéseimre röviden válaszolt, egyes kérdésekről véleménye sem volt. A családi viszonyokból szignifikáns következtetések nem vonhatók le. Az első kérdéskör inkább az interjúra hangolódást szolgálta.

Az általános iskolai évek után eltérő szempontok szerint választottak iskolatípust. Az egyik tanuló családja annak idején faluban élt. A gimnáziumi továbbtanulás nem került szóba, mivel nem volt elég jó az átlaga ahhoz, hogy bekerüljön, bár ő gimnáziumba szeretett volna menni. Az általános iskolai tanárok a reáliskolában (Realschule) való továbbta-

nulást javasolták, a szülei nem szóltak bele a döntésébe. A faluban volt középiskola (Mittelschule), ő oda akart menni, részben azért, mert a faluban voltak a barátai, másrészt nem akart más településre iskolába járni. Úgy gondolja, hogy ez jó döntés volt, hiszen ott nem volt olyan nagy teljesítménykényszer, jól érezte magát, több volt a szabadideje, játszhatott, élvezhette a gyerekkorát. Könnyű volt számára a középiskolában a követelményeket teljesíteni, mivel a tanárok ott kevésbé tudományosan tanítottak.

A másik tanulónak negyedik osztály után nem voltak elég jók ahhoz a jegyei, hogy közvetlenül gimnáziumba menjen, felvételi vizsgát kellett volna tennie, ő ezt nem akarta, úgy gondolta, hogy nehéz lenne a gimnázium. Az osztályfőnöke inkább a reáliskolát javasolta, a szülei jobban örültek volna a gimnáziumnak, de ő a reáliskolát akarta megpróbálni.

Volt olyan tanuló, aki azért került a reáliskolába, mert ezt javasolták számára az általános iskolában a tanulmányok további folytatása céljából. Viszonylag jók voltak a jegyei, arra gondolt, könnyebb ezt az iskolatípust elvégezni és utána érettségizni. A szülei is elfogadták ezt az alternatívát. Szerinte az ambiciózus szülők gyerekei választják 4. osztály után a gimnáziumot, az általános iskolai osztály többsége egyébként gimnáziumba ment.

A megkérdezett tanulók közül az egyik azért jött gimnáziumba, mert édesanyja szerette volna, ha tanulmányait gimnáziumban folytatja az általános iskola után. Az átlaga elég volt ahhoz, hogy felvegyék a gimnáziumba. Ez utóbbi példa igazolja azt, hogy 10 éves kor után többnyire a szülők döntenek a tanulók iskolai pályafutásáról, bár a többi tanulóknak volt beleszólása a jövőbeni iskolaválasztásba.

A tanulók eltérő okok miatt döntöttek az iskolaváltás mellett. Többen ismernek olyan tanulókat, akik szintén változtattak képzési pályafutásukon. Annak a tanulónak, aki tanulmányait középiskolában folytatta, már az 5. osztály elvégzése után lehetősége nyílt az iskolaváltásra, mivel könnyen vette az akadályokat. Úgy érezte, hogy nem túl nehezek a középiskola támasztotta követelmények. Legalább 2,00⁵³ átlaggal kell rendelkezni a gimnáziumba történő váltáshoz, neki 1,3 volt az átlaga, így átmehetett gimnáziumba a jogszabályok alapján az 5. osztály megismétlésével. A tanuló szeretne egyetemen tanulni, mivel a munkalehetőségek

⁵³ Bajországban az osztályozás 1-6 közötti érdemjegyekkel történik. A legjobb érdemjegy az 1, a legrosszabb a 6. A 2,00-es átlag a magyar értékelési rendszerben 4,2-es átlagnak felel meg.

a reáliskola után nem annyira jók, hiszen ha szakmát tanul, utána már nehéz felemelkedni. Így alacsonyabb szintű munkákhoz lehet jutni, alkalmazotti pozíciót lehet elérni, diploma nélkül nem lehet vezetőpozícióba kerülni.

Az a tanuló, aki a reáliskola után került a gimnáziumba arra, hogy tovább fog tanulni, a 9. osztály után gondolt. A reáliskolában jók voltak a jegyei. Ő nem közvetlenül jött a gimnáziumba, hanem először megszerzte a középfokú végzettséget a 10. osztály után (mittlerer Schulabschluss) és utána gimnáziumi előkészítő osztályba jelentkezett. Ezeket az előkészítő osztályokat bizonyos gimnáziumok szervezik, ennek az elvégzése után bármelyik gimnázium 11. osztályában lehet folytatni a tanulmányokat. Ismer két másik tanulót a reáliskola párhuzamos osztályából, akik a 10. osztályának elvégzése után szintén váltottak, együtt jártak az előkészítő osztályba, ők az előkészítő osztályt működtető gimnáziumban maradtak, ott folytatták a 11. évfolyamon tanulmányaikat.

A másik tanuló, aki szintén a reáliskola után került a gimnáziumba, azért kezdett ott, mivel ezt javasolták számára az általános iskolában a tanulmányok további folytatása céljából. Jól tudott a reáliskolában teljesíteni, és már az ott eltöltött évek során elhatározta, hogy a reáliskola elvégzése után érettségizni fog. Most az iskolaváltással, azaz a gimnáziumba történő továbblépéssel ezt az elképzelését sikerült realizálnia.

A gimnáziumot elhagyó tanuló azért szándékozik az alacsonyabb képzési szintet biztosító középiskolába váltani, mivel a gimnáziumban túl sokat kell tanulni, ő túl lusta ehhez. A középiskolába történő átlépést egy hónapja döntötte el, ebben személyes dolgok is szerepet játszottak.

A diákok összehasonlították a korábbi és jelenlegi iskolatípust. Az összehasonlítás az alapján történt, hogy mit tartottak könnyűnek és nehéznek az iskolaváltás során. Az egyik tanuló számára az volt a legfeltehetőbb különbség, hogy minden tantárgyat más tanár tanít, míg a középiskolában két tanár tanította az összes tantárgyat, valamint rövidebb ideig tartott a tanítás, 12-13 órakor mindig végeztek. A korábban reáliskolában tanulók úgy értékelték, hogy nagyon jó döntés volt számukra az iskolaváltás. A tananyag könnyen teljesíthető. Az egyik tanuló a reáliskolában nem tanult 2. idegen nyelvet, ezt az előkészítő osztályban kezdte el heti 6 órában, illetve az angol nyelvi ismereteit is bővítette. A társas kapcsolatok kialakítását élte meg nehézségként. Nehéz volt barátokat találni, 3-4 hónap elteltével sikerült, jelenleg jól érzi magát a közösségben. A gimnáziumban a tanárokkal való kapcsolat sokkal személytelenebb, az oktatás

sokkal tudományosabb, nagyobb fegyelmet követelnek, mint a reáliskolában. A korábbi iskolában inkább a pedagógiára helyezték a hangsúlyt, kevesebb figyelem jutott a tudományosságra. A gimnáziumban jóval többet kell tanulni, mint a reáliskolában. Itt egy félévben egy dolgozatot írnak, ettől sok függ, a korábbi iskolában ezzel szemben két dolgozatot írtak, így volt lehetőség javítani. A gimnáziumban az iskolatársaknak is kevesebb szabadideje van, a reáliskola idején többet jártak szórakozni.

A másik tanuló a reáliskolában nyelvet tanult kiemelt óraszám-ban, így kevesebb óraszám-ban tanulta a természettudományos tantárgyaikat, így a nyelvi felzárkózás nem volt probléma. Abban látja a legnagyobb különbséget, hogy másképp beszéltek a tanulók a korábbi iskolában, a gimnáziumi tanulókat igényesebb stílus jellemzi. Itt nagyobbak a követelmények, ezt nehéz volt megszokni.

Mindegyik „felfelé” váltó tanuló könnyűnek értékeli az iskolaváltást, a következő indokokkal: az egyik tanuló véleménye szerint ez azért volt könnyű, mivel egy évvel idősebb volt a többiekénél, így mindent könnyebben megértett, nem voltak nehézségei. Igaz, eleinte tartott attól, hogy a leendő osztálytársai furcsának találják, hogy ő egy évvel idősebb. A másik két tanuló véleménye szerint könnyű volt a váltás, mivel a 10. évfolyam befejezése után előkészítő osztályba jártak. Ebbe az előkészítő osztályba hét másik reáliskolából jártak tanulók, hogy felkészüljenek a gimnáziumi tanulmányok folytatására, és bár ez egy év veszteséget jelent, de jól felkészítették őket, pontosan korábbi „reáliskolásoknak” találták ki ezt az évfolyamot. Ugyanakkor az elsajátítandó anyagot sokkal nehezebbnek találták.

A diákok véleménye alapján működik az átjárhatóság a bajor oktatási rendszerben. Az első válaszadó úgy gondolja, van lehetőség a váltásra, hogy a tanulók magasabb végzettséget adó iskolatípusban folytassanak tanulmányokat, de ezzel nem sokan élnek. Ennek az oka az, hogy a diákok félnek, nem bíznak magukban, hogy meg tudnak felelni a magasabb követelményeknek. Másrészt sokan nem veszik komolyan a tanulást, amikor még kisiskolások, még túl fiatalok, nem gondolnak az érettségire és a felsőfokú tanulmányokra. Szerinte a jövőbeni tervekre először a tanulók 14-16 évesen gondolnak. A középiskolából váltó tanuló sem elsősorban a felsőfokú tanulmányokra gondolt az iskolaváltáskor, hanem csak egyszerűen gimnáziumba szeretett volna járni – ki szerette volna próbálni és úgy gondolta, ha nem megy, akkor válthat egy kevésbé magas iskolai végzettséget adó iskolatípusba, hiszen „lefelé” váltani könnyebb,

mint „fölfelé”. Az ismeretségi körében egy embert tudott, aki szintén váltott a középiskolából, ő 8. osztály után. Ebből az iskolatípusból a váltás ritkának számít. Személy szerint úgy gondolja, hogy a gimnáziumba történő váltás talán a 6. vagy 10. évfolyam után ideális. 10 évesen egy gyerek még túl fiatal ahhoz, hogy önállóan döntsön.

A tanulók véleménye szerint van átjárhatóság az iskolarendszeren belül, és erre szükség van, hiszen a 4. osztály után a tanuló még nem maga dönt, sokkal inkább a szülei, tanárai tanácsait követi. Ha valaki általános érettségit (Allgemeine Hochschulreife) szeretne és nem gimnáziumba került általános iskola után, akkor a 10. évfolyam elvégzését követően érdemes átmenni a gimnáziumba.

A reáliskolából könnyű átlépni a gimnáziumba, ha valaki megfelelő szorgalommal és akarattal bír, hiszen vagy elmegy előkészítő osztályba és ezután folytathatja a tanulmányait a gimnázium 11. évfolyamán, vagy szakközépiskolába (Fachoberschule) megy, ahonnan bizonyos főiskolákra lehet bekerülni. Ha valaki középiskolából akar 10. évfolyam után érettségit szerezni, az nagyon nehéz, az előkészítő osztályban senki sem volt, aki abból az iskolatípusból jött volna. Ismertek valakit, aki nagyon jól tanult a középiskolában, 1,00 volt az átlaga, mégis utána inkább szakmát tanult. Középiskolából a váltás nem lehetetlen, de nagyon nehéz, sok mindent kell pótolni, osztályozó vizsgákat tenni.

Az ő példájuk is bizonyítja, hogy van átjárhatóság – és bár ez egy év veszteséget jelent, mégis úgy értékelik, érdemes volt 4. osztály után az alacsonyabb végzettséget nyújtó iskolatípust választani, hiszen így nem vészett el a gyerekkoruk, több szabadidejük maradt, többet tudtak játszani. Aki már 4. osztályban tudja, hogy érettségit akar, és a tanulmányi eredményei is lehetővé teszik, annak érdemes azonnal gimnáziumba mennie. Interjúalanyaim szerint ugyanakkor a reáliskola elvégzése után is el lehet ugyanazt érni, mint a gimnáziumban elkezdett tanulmányokkal, csak egy év veszteséggel.

Az iskolatípus-váltás iránya összhangban van a tanulók jövőbeni terveivel, a felsőoktatásba igyekeznek. Az egyik tanuló érettségi után Afrikába szeretne menni, hogy a Goethe Intézetnél németet tanítson. Volt már Indiában cserediákként, szeret más kontinenseket megismerni, később színművészetet szeretne tanulni. A másik két tanuló rögtön egyetemen szeretne továbbtanulni, az egyik repülőgép-tervező mérnök szeretne lenni, a másik rendőrtiszt. A középiskolába váltó tanuló nem kínált nyilatkozni jövőbeni terveiről.

Összegzés

A jogszabályok elemzéséből kiderül, hogy a bajor oktatási rendszerben a jogi szabályozás támogatja az iskolai rendszer átjárhatóságát és a rögzített feltételek világossá, egyértelművé teszik az iskolaváltásban rejlő lehetőségeket a felhasználók számára. A Német Szövetségi Köztársaság Alkotmánya, a Kultuszminiszteri Konferencia határozatai, a Bajor Alkotmány biztosítja mindenki számára a képességeinek megfelelő képzettség megszerzését. Az általános iskola elvégzése után a tanulók a törvények alapján ajánlásokat kapnak azzal kapcsolatban, hogy melyik iskolatípusban célszerű továbbtanulniuk. A vizsgálat kitért a bajor iskolaváltással kapcsolatos statisztikai adatok elemzésére is. Ezeknek az adatoknak a közlésére ebben a tanulmányban terjedelmi okok miatt nem nyílt lehetőség. Az összegzés állításai alapvetően statisztikai adatokon nyugszanak, amit az esettanulmány jelleggel készített interjúk megerősítenek. A statisztikai adatok szerint az általános iskola után a szülők és diákok döntő többségének a figyelme a gimnázium felé fordul (CORTINA et al, 2008: 90), s a lehető legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére törekcszenek. Az 5-6. évfolyam orientáló osztályai segítenek arról meggyőződni, hogy megfelelő iskolatípust választottak-e az iskolai átmenet során. Az interjúk is azt erősítik meg, hogy az általános érettségit megcélzó tanulók az egyetemi tanulmányok miatt vállalkoznak a gimnáziumban történő továbbtanulásra. Az alacsonyabb képzési szintet biztosító intézményekből egy év veszteséggel lehetséges gyakorlatilag a váltás, általában a 2. idegen nyelv hiánya miatt, vagy egyéb nem tanult tantárgy miatt. A tanulók ezt nem évvessztésként élik meg, inkább úgy gondolják, hogy így alaposabb felkészítést kapnak a csatlakozás szempontjából. Saját tapasztalataik alapján jónak tartják az iskolai rendszer átjárhatóságát, bár úgy gondolják, hogy a középiskolából (Mittelschule) nagyon nehéz a váltás.

A feldolgozott interjúk igazolják, hogy a későn érő tanulók (Spätzünder)⁵⁴ is lehetőséget kapnak arra, hogy a lehető legmagasabb iskolai végzettséget megszerezzék. Ezt a statisztikai adatok is alátámasztják, mivel ezek szerint Bajorország az egyetlen olyan német tartomány, ahol az iskolát váltók a magasabb képzettségi szintet biztosító intézmény

⁵⁴www.kmk.bayern.de/allgemein/meldung/597/kein-abschluss-ohne-anschluss-mehr-hilfe-fuer-spaetzuender.htm [2012.10.15.]

típusba igyekeznek⁵⁵. A téma relevanciáját jelzi, hogy a módosítás lehetősége magában hordozza a tanuló képességeinek hatékony fejlesztését, az előre jutás lehetőségét. Ebből következően minden tanuló megkapja az esélyt arra, hogy az életcélját megvalósíthassa.

IRODALOM

CORTINA, Kai S. – BAUMERT, Jürgen – LESCHINSKY, Achim – MAYER, Karl Ulrich – TROMMER, Luitgard (Hg) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

SZEBENYI Péter (1997): Tagoltság és egységesítés. Tananyag szabályozás és iskolaszervezet. Magyar Pedagógia, 3-4. szám. 271-302.

Internetes források

Aufgaben der Kultusministerkonferenz.

<http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [2009.05.20.]

BELLENBERG, Gabriele – FORELL, Martin: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-D3F7C471-4B75418F/bst/xcms_bst_dms_36755_36821_2.pdf [2013.01.24.]

⁵⁵A tartományban 13085 alacsonyabb képzési szintre váltó tanulóval szemben 14561 tanuló törekedett 2012-ben a magasabb képzettséget biztosító intézménytípusba. Bellenberg, G.–Forell, M.: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-D3F7C471-4B75418F/bst/xcms_bst_dms_36755_36821_2.pdf [2013.01.24.]

Das bayerische Gymnasium.

<http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/3996139/Das%20%bayerische%20Gymnasium%202012.pdf> [2012.07.10.]

Kein Abschluss ohne Anschluss mehr Hilfe für die Spätzünder.

www.kmk.bayern.de/allgemein/meldung/597/kein-abschluss-ohne-anschluss-mehr-hilfe-fuer-spaetzuender.htm [2012.10.15.]

Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung VSO) Vom 11. September 2008.

<http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4023425/Dokumentation%20Schule%20und%20Bildung%20Bayern%202010.pdf> [2012.10.10.]

Übergang von der Grunschule in Schulen des Sekundarbereiches.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grunsch-Sek-01.pdf [2009.05.20.]

FÁBIÁN GYÖNGYI: A KRITIKAI GONDOLKODÁS ESÉLYEI A TANTEREMBEN

Összefoglaló:

A kritikai gondolkodás osztálytermi esélyeit latolgató tanulmány megelőző kutatási eredmények hiányában a téma iránti érdeklődés felkeltését célozza meg, és a figyelmet az osztálytermi környezetnek a kritikai gondolkodás fejlesztésében játszott meghatározó szerepére kívánja irányítani.

A személyes identitás alakulásában szerepet játszó autonómia nem nélkülözheti a kritikai gondolkodás gyakorlását. A kritikai gondolkodás fogalmi kereteinek bemutatását követően az osztálytermi környezet néhány kulturális antropológiai sajátosságának bemutatására kerül sor, amelyet egy mikrokutatás eredményei egészítenek ki.

A résztvevők csoportszinten idézik fel a korábbiakban egyénileg megtapasztalt hazai osztálytermi kultúra kollektivista és individualista sajátosságait. A tanórai gyakorlat jellemzőit visszaidéző beszámolók jellemzően nem a kritikai gondolkodást támogató környezet világát mutatják be.

Kulcsszavak: autonómia, identitás, kritikai gondolkodás, kulturális antropológia, osztálytermi környezet

A személyes identitás változó környezete

Az emberi faj megjelenésétől szakadatlanul zajló kultúrateremtő folyamat integráns részének tekinthető az a terjeszkedés, amelyet ma leggyakrabban kulturális globalizáció elnevezéssel illetünk. Története ilyen értelemben az emberi kultúra fejlődésével párhuzamos.

Azonban a humán kultúrának a modern korra rátelepülő terjeszkedése az egyén számára a léttéremtés tradicionálisnak tekinthető módzatait alapjaiban rengeti meg. A modern ember számára a léttéremtés olyan folyamattá vált, amely töretlenül aktív tevékenységet igényel a változó környezet, az én és a lét háromszögének keretein belül. Az egyénnek ez az önfenntartó tevékenysége nem működtethető sikeresen

bizonyos sajátos, az egyén szintjén meglévő feltételek nélkül, amelyek között saját meggyőződésünk szerint az autonómia, különös tekintettel a tanulásra való képességben játszott szerepét tekintve, kiemelkedő jelentőségű. Jóllehet az emberi kultúra globális kiterjeszkedése humánetológiai értelemben mindig is jelen volt, ennek a szakadatlan geográfiai és kulturális terjedésnek mai felgyorsult szakaszát azonosítják leggyakrabban a kulturális globalizáció fogalmával.

Ha mégis szeretnénk egy pontosabb meghatározást arra vonatkozólag, hogy a kulturális globalizáció a köznapi gondolkodásban hagyományosnak nevezhető teret és időt szétszaggató formája mikor vette kezdetét, talán a tömegtársadalmak megjelenését nevezhetjük meg, amely teret adott a különböző kultúrák ideáinak találkozása, egymásra hatása és elterjedése számára, más szóval az ideaevolúciót (CSÁNYI, 1994, 2000, 2002) is beindította. Ez a folyamat már nem ismeri a kulturális határokat. A megapopuláció kialakulása, amelyben jelenleg is élünk, a kulturális evolúció szabad működését tette lehetővé. Az ember új kulturális környezetében, azaz a stílusok, helyek, képek és kommunikációs rendszerek globális piacán a kulturális kódok összetöredeznek, a stílusválasztás lehetőségei megsokszorozódnak, előtérbe kerül az átmenetiség, a pillanatnyiság, a mulandóság, a különbség és a kulturális pluralizmus (HALL, 1997).

Miközben a globalizálódó ideák a tér szerkezetének állandó kitégítésére törnek, zajlik a humán csoportok méretének extrém csökkenése, és megjelenik az etológiai jellemzőit tekintve ma is „őseemberként” létező, ám egyéni szociokulturális tereit tekintve magára maradt „egyszemélyes” emberi csoport (CSÁNYI, 1994, 2000, 2002), amely folyamat az egyén külső társas viszonyrendszerét is megérinti. Kiszakadnak az identitások az egyes időkből, helyekből, történelmekből és hagyományokból, hogy szabadon lebegjenek. A posztmodern szubjektum nem rendelkezik szociológiai értelemben vett rögzült vagy folytonosan változó, az interakciókban formálódó, ugyanakkor lényegi identitással. Ellenkezőleg. Az identitás inkoherens, ellentmondásokkal terhelt, változó és különböző irányokba tartó identifikációkkal jellemezhető. „A teljesen befejezett, biztonságos és összefüggő identitás csak káprázat.” (HALL, 1997: 61)

A társas szinthez hasonlóan az egyén pszichés világának szintjén is változások figyelhetők meg. Az egyszemélyes csoportok irányába elmozdulásra kényszerülő egyén életében az önállóság, mint érték, egyre nagyobb jelentőséggel bír. Más megfogalmazásban azt állíthatjuk, hogy a

kulturális globalizáció az identitás hatékony fejlődését ma egy sajátos tényező megléte mellett teszi lehetővé, amely az autonómia.

Identitás és kritikai gondolkodás

Modern világunkban az egyén önmagára találásának és léteremtésének sikerét az egész életen át tartó tanulásra való képesség alapjaiban határozza meg. Ennek értelmében az egyén tanulási folyamatai sajátos, az egyénre jellemző módon segíthetik vagy akadályozhatják a személyes identitás alakulásának pozitív irányban történő elmozdulását. Mára már általános egyetértés alakult ki abban, hogy az egész életen át tartó tanulásra való képesség feltételezi az autonómia megfelelő szintjének meglétét, azaz a kettő összefügg. Az autonómiáról a korábbiakban megállapítottuk, hogy azt az egyén hatékony létezésének és pszichikai egészségének alapfeltételeként tartjuk számon. Most állításunkat azzal egészítjük ki, hogy az egész életen át tartó tanulás képessége is legalább annyira fontos a modern léteremtésben.

Miközben az egyén egyre inkább rákényszerül arra, hogy tanulási folyamait a formális oktatás keretei mellett azzal párhuzamosan, és annak befejeztével egyéni informális és nem formális tanulási folyamatokban folytassa saját tudásának és személyes identitásának építése érdekében, az óriási tömegű áradatban megjelenő, egyre bővülő forrásból táplálkozó, versengő információk közötti eligazodás a gondolkodási képességekre minden eddigit felülmúló, óriási terhet hárít.

Személyes meggyőződésünk az, hogy az ókori görög kultúrában már jelen lévő, majd kissé elfeledett és néhány évtizede leporolt kritikai gondolkodásnak kitüntetett szerepe lehet a kiút megtalálásában.

A kritikai gondolkodás fogalma

Miközben rendkívül erőteljes a téma iránti érdeklődés mind a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban mind pedig a demokratikus társadalmak oktatáspolitikájában, amint a kritikai gondolkodás fogalmának lényegét érintő kérdésekre keressük a választ, azt látjuk, hogy az egyre szaporodó elméletek, valamint újabb és újabb aspektusok megjelenése visszaveti az

egységes gondolkodásmód kialakulását a kritikai gondolkodás fogalmát és szerkezetét illetően.

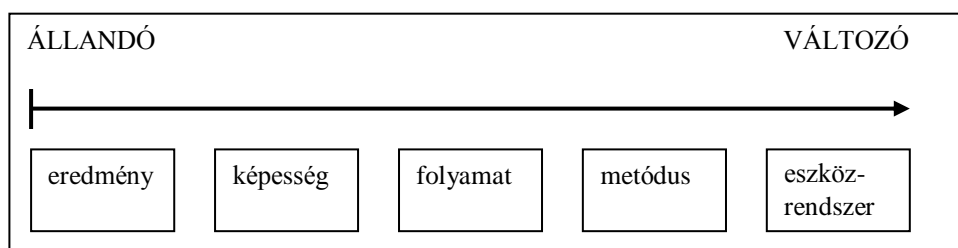
Az Amerikai Egyesült Államokban a 20. század történelmi eseményeinek demokráciákat megrendítő hatására vált kívánatosná a magát egészséges szkepticizmussal felvértező, semmit nem elfogadó, és minden állítás érvényességét kutató egyén ideálja (CSAPÓ, 2000). Ez a társadalmi igény először a kritikai gondolkodás filozófiai megközelítéseinek adott lendületet, amely a 20. század második felének pszichológiai gondolkodásmódját is gyorsan megfertőzte mielőtt az oktatáseméleti, didaktikai megközelítések előtérbe kerültek, hogy mindhárom megközelítés néha összefonódó, egymást támogató, alapvetően azonban más hangsúlyok erősítésének következtében markánsan elkülönülő utakon párhuzamos fejlődésnek induljon.

A filozófusok a tökéletes gondolkodás bűvöletében a megfelelés és pontosság kettőségében igyekeznek meghatározni a helyes gondolkodói magatartást. A kritikai gondolkodást olyan reflektív és ésszerű gondolkodásnak tekintik, amely egyrészt az új gondolat elfogadhatóságát értékeli, valamint a megfelelő cselekedet kiválasztására tesz minket képessé. Ebben a szemléletben a gondolkodás gyakran jelenik meg a valóság tökéletes megismerésének erőteljes szándékával, a gondolkodás helyességét biztosító lépésekkel, szigorú gondolkodási szabályok követésének valamint a külső standardokhoz történő viszonyításnak a szükségességével összefonódva. A pszichológiai kereteken belül születő elméletek az egyén általános gondolkodási struktúrájának megalkotásáról és újraformálásáról szólnak, minek következtében olyan vizsgálatokhoz vezettek, amelyek folyamatként igyekeznek leírni a mentális tevékenységet az ehhez szükséges makro- és mikroképességek azonosításán és fejlesztésük lehetőségeinek feltárásán keresztül. Mindkét megközelítésnek volt szerepe abban, hogy a pedagógiai, didaktikai szemlélet érdeklődése az oktatás felelőssége, a kritikai gondolkodás osztálytermi fejlesztésének lehetőségei, és ezzel egyidejűleg a tanítási folyamat során hatékonyan alkalmazható módszerek és technikák felé fordult.

A különféle diszciplínák határait átszelő elméletek kritikai gondolkodás fogalmának párhuzamosan létező változatait aszerint is vizsgálhatjuk, hogy az egyén gondolkodási folyamatai tekintetében milyen mértékben azonosítanak állandó vagy változó jellemzőket (1. ábra). A filozófiai elméletek által kiemelten fontosnak ítélt tökéletes gondolat, azaz az eredmény mellett a képességek és készségek egész arzenálja azonosítható

abban a folyamatban, amelynek pontos leírását igyekeznek meghatározni a kutatók. A poszt-pozitívista megközelítés azonban elutasítja a tökéletes gondolkodási folyamat ideálját, és megengedőbb azt illetően, hogy a gondolkodás során milyen lépések nélkülözhetetlenek, és ezek hogyan követhetik egymást. Ez különféle módszerek érvényesülését teszi lehetővé a sikeres problémamegoldás érdekében. Ugyanakkor az a felismerés, mely szerint adott egyén eltérő helyzetekben eltérő módon alkalmazza, vagy éppen nem alkalmazza meglévő képességeit és készségeit a gondolkodási folyamat során inkább az eszközrendszer fogalmához közelíti a kritikai gondolkodás fogalmát.

1. ábra: A kritikai gondolkodás fogalma az állandóság dimenziója szerint



Jóllehet a fenti megközelítések párhuzamos jelenléte figyelhető meg a szakirodalomban, az elmúlt évtizedekben két irányban történt elmozdulás a kritikai gondolkodás fogalmi kereteinek meghatározásában. Egyrészt az állandóságtól a változó irányban haladnak az elméletek, a folyamat minőségét, sajátosságát ugyanakkor szituatív jellegét hangsúlyozva. Másrészt az egyelemű önálló kognitív képesség helyét átvették a többelemű, összetett koncepcionális rendszert feltételező elméletek. A koncepcionalizáció irányai tehát már látszanak, jóllehet általánosan elfogadott nézet, meghatározás, definíció még nem alakult ki a bemutatott gondolkodásmódok mentén.

A kritikai gondolkodás koncepciójának zavarához hasonló helyzet tapasztalható a fogalom szerkezetének tekintetében is. Attól függően, hogy adott kutató hogyan definiálja magát a fogalmat, annak felépítésében rendkívül eltérő szerkezeti elemeket jelenít meg.

A kritikai gondolkodásról szóló pedagógiai elméletek között hangsúlyozottan vannak jelen azok, amelyek azt folyamatként vizsgálják.

Ez a megértéssel veszi kezdetét, és a döntés meghozatalával ér véget. A kritikai gondolkodással foglalkozó szakirodalomban, különösen pedig a folyamatszemplétű megközelítésekben, meglehetősen gyakran jelennek meg utalások BLOOM (1956) taxonómiájára. A fokozatosan egyre bonyolultabb gondolkodási tevékenységet megragadó szinteknek a meghatározásában a ma már általánosan elfogadott kognitív képességrendszer (BLOOM, 1956) leírására támaszkodik a nemzetközi és hazai kritikai gondolkodással foglalkozó pedagógiai szakirodalom jelentős része (FALUS, 1998; FISHER, 1999; SUHAJDA, 2000; TÓTH, 2007). MOLNÁR (2002: 220) összegzése is ezt a megállapítást erősíti meg, ugyanakkor a szerző optimálisként hat olyan kognitív képességet azonosít, amelyek a kritikai gondolkodás szerkezeti egységeinek meghatározásában továbblépnek a BLOOM (1956) által meghatározott szinteken. Ezek a következők:

1. értelmezés vagy interpretáció (dekódolás, kategorizálás, jelentés tisztázása);
2. elemzés vagy analízis (gondolatok feltérképezése, argumentumok azonosítása és elemzése);
3. értékelés (célok meghatározása, argumentumok becslése);
4. következtetés (bizonyítékok próbája, alternatívák, következtetés);
5. magyarázat (eredmények megállapítása, eljárás és argumentumok bemutatása, indoklása);
6. önszabályozás (önvizsgálat, önkorrekción).

Miközben MOLNÁR (2002) elmélete részben visszatér a filozófiai alapokhoz, túllép a gondolkodási folyamat egyszerű leírásán, hiszen ennek általa meghatározott elemei sikeresen integrálják az 1. ábránkon jelzett folyamat és eszközrendszer fogalmát.

A fentiekben elmondottakból az a következtetés vonható le, hogy a kritikai gondolkodás jelensége csak egy meglehetősen bonyolult fogalomrendszerben értelmezhető, mint ahogy az is feltételezhető, hogy vizsgálata egészében egzakt módon nem, pusztán részleteiben és változó módokon lehetséges.

A jelenség komplexitása a téma iránt érdeklődőt is állásfoglalásra készíti azt illetően, milyen sajátos megközelítést kíván alkalmazni, és a rendszer mely aspektusát kívánja megragadni. Saját megközelítésünket neveléstudományi szempontok befolyásolják, ennél fogva a kritikai gondolkodás általunk támogatott elmélete az egyénből indul ki, a tanulás fogalma köré épül, és a valóságról alkotott tudás konstrukciójának folyamatával összefüggésben értelmezhető. Meggyőződésünk szerint *a*

kritikai gondolkodás a valóságról alkotott egyéni tudás megalkotásának egy választható módozata. Motivációja a valóság megismerésére irányuló törekvés, célja a valóság objektív feltárása és az egyén számára új tudás konstruálása.

A gondolkodási módozat alkalmazása során, annak szabályszerű jellemzőjeként az egyén előzetes ismereteiből és általános kognitív képességeiből álló eszközrendszerét aktiválja annak érdekében, hogy a kapott új információt értelmezze, objektivitást előnyben részesítő módokon próbának vesse alá, majd a próba eredményének függvényében saját gondolkodási kereteibe részleteiben vagy egészében beillessze vagy elvesse azt. A gondolkodási folyamat eredményeként az egyén egy új integrált tudás birtokába juthat, amely alapján képessé válik arra, hogy a megjelenő információkat ezen az új alapon értékelje, arról önmaga számára megbízható véleményt alkosson.

Munkánk eddigi részében azt igyekeztünk bizonyítani, hogy az autonóm személyiség működésének egyik lényeges feltétele a kritikai gondolkodás hatékony gyakorlása. Ebből kiindulva izgalmas kérdés számunkra az, hogy a hazai oktatásban mekkora teret tölt be, milyen jelentőséggel bír, és milyen hatékonysággal fejlesztett terület a tanulói kritikai gondolkodás.

Egy hazai kutatás, amely az iskolai tudás részeként a hetedik és tizenegyedik évfolyam tanulóinak kritikai gondolkodásához szükségesnek ítélt kognitív képességek alkalmazását mérte fel (MOLNÁR, 2002), kedvezőtlen képet nyújt a megtapasztalt helyzetről. A kutatás eredményei alapján a tanulók gyenge eredményt értek el az általános kognitív képességek alkalmazása során. Bár a kutató is felvállalja az erre a célra megalkotott mérőeszköz kezdeti hiányosságait, egyet kell értenünk azzal a megállapításával, amely fontos feladatként jelöli meg a tanulók kritikai gondolkodásának nemzeti szintű fejlesztését.

A kritikai gondolkodás osztálytermi környezetének vizsgálata

Az utóbbi évtizedek kulturális antropológiai kutatásai több változó mentén vizsgálják az egyes országok kultúrájának viselkedésnormáit és azok eltéréseit. HOFSTEDE és HOFSTEDE (2008) négy dimenzióban⁵⁶ mutatja be

⁵⁶ A korábbi négy dimenzió mára már egy ötödikkel is kiegészült.

a kulturális különbségek oktatáson belül kifejtett hatásait a tanár és tanuló közötti, valamint a tanulók körében folytatott interakciók területén. A négy dimenzió az individualizmus és kollektivizmus, nagy és kis hatalmi távolság, a bizonytalanság erős és gyenge elkerülése, valamint maszkulinitás és feminitás. A kutató által részletesen bemutatott általános, és szűkebben az oktatás kultúrájában fellelhető kulturális sajátosságok mind a négy dimenzió tekintetében izgalmas területnek bizonyulhatnak az érdeklődő számára. Saját munkánkban a dimenziók egyikét, az individualizmus és kollektivizmus dimenziót helyezzük előtérbe a tanórai kritikai gondolkodással feltételezett összefüggése okán.

Személyes meggyőződésünk az, hogy a társas orientáció individualista és kollektivista dimenziója az egyén szintjén választható értéként jelenik meg az intrakulturális és interkulturális interakciókban egyaránt. Mivel a tanóra sajátos interakciós keretként is felfogható, feltételezhetjük, hogy a fenti dimenzió hatásának jellege és erőssége befolyásolja az ott folyó interakció jellemzőit, és tanóránként, intézményenként változó, sajátos keretet nyújt a tanulási folyamat egésze számára. Az individualizmus és kollektivizmus tanórai megjelenési formáinak feltárása tehát érdekes tanulságokkal szolgálhat az adott környezetben megtapasztalható tanulási folyamatok jellemzői, azok minősége tekintetében.

Gyakran hallható az a megállapítás, mely szerint Magyarország az individualizálódás irányába halad. De vajon igaz-e, megmutatkozik-e ez a tanórai interakciók sajátosságaiban? Ezt a kérdést úgy próbáltuk megválaszolni, hogy egyetemi hallgatók bevonásával reflektív gyakorlat során igyekeztünk jellemzést adni a hazai közoktatás arculatáról. A gyakorlatra két alkalommal, 2011. és 2013. év tavaszán 21 majd 19 fő hallgató bevonásával csoportos kikérdezés során került sor. A csoportos reflexióra a szempontokat HOFSTEDE (1986) alapján választottuk, amelyeket az 1. táblázat tömörítve mutat be.

Elsőként a kollektivizmus és individualizmus dimenzió oktatásról szóló HOFSTEDE (1986) megfogalmazásában megismert jellemzőit (2. táblázat) értelmeztük, majd a tanári szakon tanulmányokat végző, illetve tanárszakos egyetemi tanulmányokra készülő hallgatók párban vagy kiscsoportban konszenzusra törekedve választották ki azokat a megállapításokat, amelyekkel a legjellemzőbb módon képesek leírni a közoktatás általuk előzetesen megtapasztalt arculatát. A válaszokat egy táblázatban összesítettük, majd a legtöbbször kiválasztott jellemzőket összegyűjtöttük.

1. táblázat: A kollektívizmus és individualizmus jellemzői az tanulási környezetben

	KOLLEKTIVIZMUS	INDIVIDUALIZMUS
1.	Hagyomány támogatása	Újdonság támogatása
2.	Tanulás fiatal korban	Tanulás egész életen át
3.	Irányított tanulás	Autonóm tanulás
4.	Késztetett felszólalás a tanulócsoporthoz	Önálló felszólalás a tanulócsoporthoz
5.	Önálló egyéni interakció kiscsoportban	Önálló egyéni interakció kis- vagy nagycsoportban egyaránt
6.	Merev kiscsoport szerkezet	Dinamikus kiscsoport szerkezet
7.	Formális harmónia a tanórán	Nyílt kommunikáció a tanórán
8.	Erős homlokzat ⁵⁷ tudatosság	Gyenge homlokzat tudatosság
9.	A tanulás a presztízs megszerzésének eszköze	A tanulás a kompetencia megszerzésének eszköze
10.	A végzettség szimbolikus értéke nagy	A végzettség szimbolikus értéke kicsi
11.	Dokumentum megszerzése a cél	Tudás megszerzése a cél
12.	Tanulókkal szemben pártosság érvényesül	Tanulókkal szemben pártatlanság érvényesül

(Forrás: HOFSTEDE, 1986 alapján)

A két csoport tapasztalatait feltáró adatok eredményeit a következőkben összegezzük.

Jóllehet az első alkalommal, 2011. évben adott válaszok alapján a hazai közoktatás az individualizmus és kollektívizmus jellemzőit illetően vegyes képet mutat, inkább a kollektívizmussal azonosítható jegyek alapján írható le a tanulási környezet. Az alábbi jellemzők különösen gyakran jelennek meg a résztvevők reflexióiban.

- Az egyének csak felszólításra vállalnak szóbeli megnyilatkozást az osztályban. (10)⁵⁸

⁵⁷ A *homlokzat* szociálpszichológiai fogalom, amely az egyén jellemzőiről a környezetben kialakított külső képre utal.

- A nagy létszámú osztályok kisebb összetartó csoportokban tömörülnek valamely jellemző alapján (pl. etnikai hovatartozás, társadalmi kiscsoport, anyagi háttérjellemzők). (10)
 - A tanulás magasabb társadalmi presztízs megszerzésének eszköze. (6)
 - A tanároktól gyakran kedvezőbb elbánást várnak el egyes tanulók esetén. (4)
 - Az egyének csak kiscsoportban szólalnak fel. (3)
- Emellett a reflexiókban kisebb arányban az individualizmust jellemző jegyek is megjelentek.
- Az egyének válaszolnak a tanár mindenki számára feltett kérdésére. (4)
 - A tudás megszerzése fontosabb, mint a dokumentum megszerzése. (4)
 - A tanároktól szigorúan megkövetelik a pártatlanságot. (3)

A 2013. évben megismételt reflexiós gyakorlat eredményei megerősítették a korábbi tapasztalatokat. A résztvevők nyilatkozatai alapján az individualizmus és kollektívizmus jegyei közül dominánsan ismételt az utóbbiak érvényesülnek az osztálytermi gyakorlatban.

2. táblázat: Kollektívizmus és individualizmus jellemzői az oktatásban

KOLLEKTIVISTA	INDIVIDUALISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Erős kötődés a társadalomhoz a hagyományhoz. • A fiatalok dolgoznak a tanulásban. A tanulói szerep felvállalása felnőtt korban az egyének számára nem vonzó. • A diákok elvárják, hogy megtanítsák nekik, hogyan tegyenek dolgokat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Újdonsággal szembeni pozitív hozzáállás. • Az ember soha nem túl idős a tanuláshoz. • A diákok elvárják, hogy megtanítsák őket arra, hogyan tanuljanak.

⁵⁸ A zárójelben megjelenő számok az adott jellemzőt választó résztvevő párok számát jelzik.

<ul style="list-style-type: none"> • Az egyének csak felszólításra vállalnak szóbeli megnyilatkozást az osztályban. • Az egyének csak kiscsoportban szólalnak fel. • A nagy létszámú osztályok kisebb összetartó csoportokban tömörülnek valamely jellemző alapján (pl. etnikai hovatartozás). • A formális harmóniát (rendet) a tanulási folyamat során mindenképpen fenn kell tartani. • Az egyénről a környezete által alkotott pozitív külső képet (face) sem a diáknak sem a tanárnak nem szabad elveszítenie. • A tanulás magasabb társadalmi presztízs megszerzésének eszköze. • A végzettséget bizonyító dokumentumok fontos, jól láthatóan van kiállítva (pl. falon). • A végzettséget igazoló dokumentum megszerzése (akármilyen módon) fontosabb, mint a tudás megszerzése. • A tanároktól gyakran kedvezőbb elbánást várnak el egyes tanulók esetén. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az egyének válaszolnak a tanár mindenki számára feltett kérdésére. • Az egyének nagycsoportban is felszólalnak. • Az osztályon belül a kiscsoportok a helyzettől függően változnak. • Az ellenálló megnyilatkozások értékesek. A konfliktusok a közösség előtt is megjelennek. • A külső képhez kapcsolódó tudatosság (face-consciousness) gyenge. • A tanulás módozat az egyén gazdasági értékének és kompetencia alapú önértékelésének fejlesztéséhez. • A végzettséget igazoló dokumentumnak kis szimbolikus értéke van. • A tudás megszerzése fontosabb, mint a dokumentum megszerzése. • A tanároktól szigorúan megkövetelik a pártatlanságot.
---	---

(Forrás: HOFSTEDE, 1986 alapján)

A 3. táblázatban bemutatott eredmények szerint különösen erősen kollektivistá jellemzőkkel írható le az egyéni kezdeményezésre megvalósított tanulói felszólalás ritka megvalósulása, valamint a hagyományos módozatok támogatása a tanítási és tanulási folyamatokban ugyanúgy, mint a tanulócsoport kiscsoport szerkezetének merevsége. Míg a diploma megszerzésének célja a tanulók és hallgatók körében legalább annyira fontos,

mint a tudásé, a végzettséget igazoló dokumentum szimbolikus értéke még mindig meglehetősen nagy. Ugyanakkor némi elmozdulás figyelhető meg az egész életen át tartó tanulás irányába.

3. táblázat: Kollektívizmus és individualizmus az osztályteremben (2013)

JELLEMZŐK		KOLLEKTIVIZ- MUS	INDIVIDUALIZ- MUS
1.	Hagyomány vagy újdonság támogatása	6	0
2.	Tanulás fiatal korban vagy egész életen át	2	3
3.	Irányított vagy autonóm tanulás	2	0
4.	Felszólalás készítésre vagy önállóan	7	1
5.	Önállóan kezdeményezett interakció kis- vagy nagycsoportban	0	1
6.	Kiscsoport szerkezete merev vagy dinamikusan változó	6	0
7.	Formális harmónia vagy nyílt kommunikáció	0	1
8.	Homlokzat tudatosság erős vagy gyenge	1	0
9.	A tanulás presztízs vagy kompetencia megszerzésének eszköze	1	0
10.	Végzettség szimbolikus értéke nagy vagy kicsi	3	1
11.	Cél a dokumentum vagy tudás megszerzése	4	4
12.	A tanártól elvárás pártosság vagy pártatlanság a tanulókkal szemben	1	2

A két vizsgálat során kapott eredményekből az a következtetés vonható le, hogy a kollektívizmus jellemzői több mint kétszer olyan erősen vannak jelen a hallgatók által megtapasztalt hazai közoktatásban, mint az individualista jellemzők. Ezek közül is kiemelten érvényesül az, hogy az egyének csak felszólításra vállalnak szóbeli megnyilatkozást az osztályban, illetve, hogy a nagy létszámú osztályok kisebb összetartó csoportok-

ba tömörülnek valamely az egyénekre jellemző közös sajátosság alapján. A hallgatók beszámolója alapján az egyének többsége csak kiscsoportokban szólal fel, amely kiscsoportok az egyéni megnyilvánulásoknak teret nyújtanak ugyan, ám a tanórán kívül. A közoktatásnak itt bemutatott jellemzői kritikai gondolkodást nem támogató interakciós jellemzőknek minősíthetők, ahol az egyéni gondolkodásmódok a formális rendnek és csendnek alárendelten, csak nagyon korlátozottan érvényesülhetnek a szóbeli interakciók során.

A kis mintán végzett kutatásunk eredményei nem alkalmasak a Magyarországon folyó oktatás osztálytermi környezetének általános leírására, ugyanakkor a bemutatott eljárás ismételt alkalmazása az oktató számára bepillantást nyújthat a mindenkor adott tanuló- vagy hallgatócsoport által megtapasztalt és megszokott oktatási mikrokörnyezet egyes sajátosságaiba, többek között a kritikai gondolkodás csoportszintű megjelenítésének és fejlesztésének korábbi gyakorlatába, megteremtve ezzel annak lehetőségét, hogy a tervezett oktatási folyamathoz hatékony eszközöket és módszereket tudjunk választani.

Kitekintés

A gyakori, önként vállalt, kritikus, ám nem kritizáló, hanem igazságkereső egyéni megnyilvánulások a tanórán több oknál fogva is rendkívül értékesek lehetnek. Egyrészt a kritikai gondolkodás társas gyakorlásához biztosítanak megfelelő terepet, másrészt az egyéni, sajátos módon zajló tudáskonstrukciós folyamatok természetes elemei is. Az egyéni gondolkodás kritikai irányban történő elmozdulását a humán környezetet jelentő mindenkori csoport segítheti elő oly módon, hogy a mások által felvetett gondolatok, érvek és okok konstruktív értékelésével a közös szintéren, közös erőfeszítéssel oldódnak meg a feladatok (BAILIN et al., 1999).

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a HOFSTEDE (1986) alapján megismert individualista csoportszerveződés és beállítódás megfelelőbb környezetet biztosít a tanórán az egyéni kognitív fejlődési folyamatok egésze számára, különös tekintettel a kritikai gondolkodásra.

A tanítás és tanulás osztálytermi környezetével kapcsolatban nem áll rendelkezésünkre elegendő információ azt illetően, hogy a hazai tanórai környezet milyen módon segíti vagy gátolja a tanulók kritikai gondolkodásának fejlődését. Ugyanakkor nem tekinthetünk el attól a tényről,

hogy a tanórai folyamatok működését befolyásoló számos tényező között a résztvevők által az elsődleges és másodlagos szocializációs folyamatokban megtapasztalt és elsajátított kulturális háttér erős befolyás alatt tartja a tanórai interakció szereplőinek mindenkori viselkedését, és őket a hagyományos megoldások alkalmazására készíti.

Az elsődleges, családi környezetben zajló szocializáció során már rögzült attitűdök és kialakult viselkedésformák formálása várhatóan nagyobb kihívást jelent az anyanyelven folyó oktatási területeken a nyelvi és kulturális háttér azonossága illetve hasonlósága okán. Nagyobb esély látszik az elsődleges szocializáció finom befolyásolására és a másodlagos szocializáció finomítására a nem anyanyelven, hanem idegen nyelven történő oktatás keretein belül, ahol az új ismeretek megszerzése és képességek fejlesztése mellett a tanulók egyfajta reszocializációs folyamaton mennek keresztül, amely lehetőséget teremt nemcsak az új nyelvi viselkedés, hanem új vagy módosított kulturális attitűdök kialakítására is, beleértve a kritikai gondolkodás gyakorlásához szükséges pozitív beállítódást.

IRODALOM

BAILIN, Sharon – CASE, Roland – COOMBS, Jerrold R. – DANIELS, Leroi B. (1999): Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31. No. 3. 285-302.

BLOOM, S. Benjamin (1956): Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. *Handbook I.: Cognitive Domain*. Longman, New York.

CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. szám. 24-34.

CSÁNYI Vilmos (1994): A személyiség mint evolúciós rendszer. In: Csányi Vilmos: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom. Etológiai megközelítés*. Akadémia Kiadó, Budapest. 111-119.

CSÁNYI Vilmos (2000): Az emberi természet. *Magyar Tudomány*, 4. szám. 397-417.

CSÁNYI Vilmos (2002): Az egyszemélyes csoportok és a globalizáció. Magyar Tudomány, 6. szám. 762-774.

FALUS Iván (szerk.) (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FISHER, Robert (1999): Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

HALL, Stuart (1997): A kulturális identitásról. Multikulturalizmus. Osiris Kiadó, Budapest.

HOFSTEDE, Geert (1986): Cultural differences in Teaching and learning. International Journal of Intercultural Relations, No. 10. 301-320.

HOFSTEDE, Geert – HOFSTEDE, Gert J. (2008): Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere. McGraw-Hill 2005. VHE Kft., Pécs.

MOLNÁR László (2002): A kritikai gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 217-237.

SUHAJDA Edit (2000): Kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással. Módszertani lapok. Magyar, 1. szám. 30-33.

TÓTH László (2007): Kritikai olvasás. Kritikai gondolkodás. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen.

VEREBÉLYI GABRIELLA: A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT 5. OSZTÁLYOS TANULÓK SZÓBELI ÉS ÍRÁSBELI MONDATALKOTÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Összefoglaló:

Jelen kutatás az ötödik osztályos tanulásban akadályozott tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási folyamatait vizsgálja. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy az iskolában eltöltött négy év hogyan befolyásolta az ötödik osztályos tanulók nyelvi teljesítményét, különös tekintettel az eltérő nyelvi kultúrából érkező gyermekek esetére. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a magyar iskolarendszer még mindig nem képes megfelelő lépéseket megtenni annak érdekében, hogy a többségitől eltérő nyelvi szocializációs környezetből érkező gyermekek ne kerüljenek az iskolában nyelvi hátrányba.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány, spontán szövegalkotás, iskolai sikeresség, tanulásban akadályozottak

Bevezetés

Az iskolai sikeresség a gyermek szóbeli és írásbeli teljesítményének függvénye. A szociolingvisztikai kutatások elsősorban a gyermekek szóbeli nyelvi megnyilvánulásainak minőségét és az iskolai sikeresség összefüggéseit vizsgálják. Sokkal kevesebb figyelem irányul arra, hogy milyen mértékben befolyásolja a szocio-kulturális környezetből adódó eltérő nyelvi szocializáció a gyermekek írásbeli megnyilatkozásait. A téma vizsgálata nagyon fontos, hiszen az iskolákban egyre inkább az írásbeli számonkérés alapján értékelik a tanulókat.

A különböző kultúrákban eltérő mértékben jelenik meg az orális kultúra mellett az írásbeliség kultúrája. Már az iskoláskor legelején vannak elvárt előzetes ismeretek az írásbeliséggel összefüggésben, mellyel nem minden gyermek rendelkezik, ezért esélyeik már ekkor gyengébbek az iskola elvárásaihoz jobban szocializált tanulók lehetőségeihez képest.

A nyelvi hátrány nemcsak szóban, hanem az írásbeli megnyilatkozások terén is megjelenik.

Jelen kutatás az ötödik osztályos tanulásban akadályozott tanulók írásbeli és szóbeli spontán mondatalkotási folyamatait vizsgálja. Arra a kérdése keresi a választ, hogy az iskolában eltöltött négy év hogyan befolyásolta az ötödik osztályos tanulók nyelvi teljesítményét, különös tekintettel az eltérő nyelvi kultúrából érkező gyermekek esetére. A vizsgálat célja továbbá választ keresni arra a kérdésre is, hogy az alsó tagozat készség-, képesség-alapozó funkciója milyen mértékű változásokat képes indukálni az ötödik osztályos tanulók szóbeli és írásbeli mondatalkotási folyamataiban.

A felső tagozatba lépés kihívásai

Az alsó és felső tagozat közötti átmenet, az ötödik osztályos tanulókra váró új kihívások vizsgálatára nem sok magyar szakirodalom áll rendelkezésünkre. A szociolingvisztikai, pedagógiai vagy éppen nyelvészeti kutatások legtöbb esetben az iskolába lépés időszakát és/vagy az óvodai és iskolai átmenet időszakát vizsgálják (PAPP – PLÉH, 1972; BÚZÁS, 1971; LACZKÓ, 2011). Az alsó és felső tagozat közötti átmenet vizsgálatára eddig nem irányult kellő figyelem, pedig ugyanolyan nagy váltás ez egy gyermek életében, mint az óvodából belépni az iskola első osztályába. Nagy változás ez a gyermek élettani és lélektani fejlődését is figyelembe véve. A gyermekek ebben az időszakban lépnek a kiskamaszkorba, mely a fokozódó önállóvá válás igényének megjelenését, a felnőttek által közvetített értékek és elvárások jogosságának megkérdőjelezését hozza magával. Ehhez társul élettanilag a hormonok működésének fokozódása, a test jelentős változása, a nemi jelleg megjelenése.

A fent említett változások mellett az iskola is kihívások elé állítja az ötödikes tanulókat. Negyedikesként ők voltak az alsó tagozat hierarchiájának csúcsán, most hirtelen visszakerültek a rendszer aljára. Meg kell tanulniuk a felső tagozat „játékszabályait”. A pedagógusok sem tudnak már olyanfajta biztonságot nyújtani, mint alsó tagozaton. Hiszen ott általában egy-két tanító foglalkozik a gyermekekkel, ezért sok időt töltenek együtt, ez elég időt biztosít ahhoz, hogy szoros kötődés alakulhasson ki tanító és tanuló között. A felső tagozatban ez nem – vagy csak nehezen – megvalósítható. Itt szinte minden tantárgyat más pedagógus tanít, így

nem egy-két, hanem jóval több tanár stílusát, gondolatmenetét és nem utolsó sorban nyelvhasználatát kell megismerniük, megtanulniuk a gyerekeknek.

És ha ez nem elég, akkor gondoljunk csak arra, hogy míg az alapozó szakasz – az alsó tagozat – a készség- és képességfejlesztés időszaka, ahol az ismeretek előkészítése, felvezetése a feladat, addig a felső tagozaton a tudományos ismeretek elsajátítása a fő cél. Kevesebb idő jut játéokra, ismételésre, a készsége és képességek biztosabb megalapozására vagy éppen továbbfejlesztésére. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulók ötödik osztályban gyengébb átlaggal végeznek, mint negyedikben. Ezen belül a fiúk teljesítményromlása jelentősebb mértékű, mint a lányok esetében tapasztalt romlás.

A tanulásban akadályozott tanulók

A fent leírt „tüneteket” jelentősen befolyásolja a gyermekek szociális háttere. A tanulásban akadályozottak aránya az általános iskolai és középiskolai korosztályt figyelembe véve a teljes tanulói populáció 15-20 %-át teszi ki. Ebből a hatalmas részből kb. 2,3-2,5 % az enyhe értelmi fogyatékos tanulók aránya, a fent maradó 17,5 %-ot azok a tanulók teszik ki, akik szociális hátterük miatt tartós, átfogó és súlyos tanulási problémákkal küzdenek. Ez azt jelenti, hogy ép intellektusuk ellenére képességeik nem tudnak a megfelelő tempóban és a megfelelő szintre fejlődni. Ez az átlagostól eltérő fejlődési ütem a tanulási képesség nem megfelelő fejlődését hozhatja magával, ezért ezek a gyermekek az iskolában rendkívül gyenge teljesítményt produkálnak.

Az iskola a tanulók szocio-ökonomiai és szocio-kulturális hátterét nem tudja megváltoztatni, nem is ez a feladata. A családok gazdasági lehetőségeit sok szociális intézkedés próbálja segíteni. Abban azonban egyedül az iskola és a pedagógus tud segíteni, hogy az iskolai követelményeket, norma és szabályrendszereket, valamint az iskola nyelvezetét kevésbé ismerő vagy használó tanulók irányában nagyobb toleranciát és rugalmasságot tanúsít. Teszi ezt azért, mert pedagógusként az a feladata, hogy minden rábízott gyermeket a legjobb tudása szerint oktasson-neveljen. Tennie kell azért is, mert az anyanyelvi nevelés egyik fő feladata a nyelvi különbségek és hátrányok csökkentése.

Már a nyolcvanas évek közepén megjelenő anyanyelvi tantárgypedagógiai könyvekben az anyanyelvi nevelés fő feladataként jelenik meg az eltérő nyelvi ismeretek kiegyenlítése, ezzel a nyelvi hátrány iskolai kialakulásának megakadályozása. Az anyanyelvi nevelés elvei között is szerepel az anyanyelvi nevelés rugalmassága és nyitottsága, mely szintén azt jelenti, hogy a pedagógusnak nyitottnak kell lennie az iskolai nyelvhasználattól eltérő nyelvezetet használókkal szemben és segítenie kell, hogy a gyermek sikeresen elsajátíthassa az iskola által megkövetelt nyelvi ismereteket. Ezek a harminc évvel ezelőtt megfogalmazott és kiemelt feladatok és elvek azóta sem épültek be megfelelő arányban a pedagógiai kultúrába.

A fentieket is figyelembe véve a kutatási kérdések az alábbiak: Képes-e az iskola négy év alatt a nyelvi hátrány kompenzálására? A kérdés nem ilyen egyszerű, hiszen az iskolai elvárások kultúrafüggő minősége az, amely nyelvileg hátrányos helyzetbe hoz jelentős számú gyermeket már az iskolába lépés pillanatától kezdve. Tehát a kérdést inkább úgy lehet megfogalmazni, hogy képes-e az általános iskola alapozó szakasza felkészíteni minden gyermeket az iskola nyelvezetének elsajátítására? Hozzá segíti-e az iskola az eltérő nyelvi szocializációs környezetből érkező gyermekeket, hogy az általuk beszélt nyelvhasználat mellett megtanulhassák az iskola nyelvhasználatát is? Többek között erre a kérdésre is szeretnék választ adni az alább bemutatott kutatás eredményei tükrében.

A kutatás módszertana

Mintaválasztás

A kérdések megválaszolásához empirikus kutatást készítettem. A mintába Győr és Kalocsa város öt iskolájának ötödik osztályos tanulói kerültek, összesen 52 gyermek.

Az első iskola (M1) a város egyik legjobban felszerelt, nagy támogatást élvező „elit iskolája”. Győr városközpontjához közel található oktatási komplexum, az óvodától a gimnáziumig minden szinten folyik az oktató-nevelő munka. A szülők többségében diplomások, illetve érettségivel, szakmával rendelkezők (mérnökök, orvosok, pedagógusok, saját céggel rendelkező vállalkozók). Minden gyermek esetében dolgoznak a szülők. A

testvérek száma átlagban 2-3 fő. Ez az intézmény lesz a kutatás egyik kontroll csoportja: ők képviselik az ép intellektusú, jó szociális háttérű, átlagos vagy annál kissé jobb képességű gyermekek csoportját.

A második intézmény (M3) szintén Győr városközpontjához közel található. A környéken ugrásszerűen megnőtt a roma lakosság száma. Az iskolában ezzel párhuzamosan nőtt a cigány tanulók száma, ezzel pedig megindult a nem roma tanulók rohamos elvándorlása. Ma már gyakorlatilag csak roma családok gyermekei járnak ebbe az oktatási intézménybe. Az iskolában példaértékű pedagógiai modellek működnek, a pedagógusok pedig nagyszerű munkát végeznek. Ennek ellenére a gyermekek tanulmányi eredményei nem mindig tükrözik ezt a rengeteg befektetést. A gyermekek szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek, alkalmi munkából, illetve kereskedelmi jellegű tevékenységekből élnek, a közösségben magas a munkanélküliség. A családok szociális háttere a jó és az egészen alacsony színvonal között mozog. A testvérek száma átlagosan 3-4 fő. Ennek az intézménynek a tanulói képviselik jelen kutatásban az eltérő nyelvi szocializációs környezetben élő gyermekeket, akik a közösség hagyományai és nyelvhasználata miatt általában nyelvi hátránnyal lépnek a középosztály nyelvezetét használó és közvetítő iskolai falai közé. A tanulók közül sok tanuló sodródik a családok szocio-kulturális és szocio-ökonomiai helyzete miatt a tanulásban akadályozottság felé: azaz ép intellektus mellett az iskolaidő előrehaladásával egyre nagyobb lemaradást halmoznak fel az iskolában elvárt ismeretek terén.

A harmadik iskola (M4) egy egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény (EGYMI). Az iskola ténylegesen a térség gyógypedagógiai módszertani központjaként működik, kiválóan ellátja azokat a feladatokat, melyek egy EGYMI hatáskörbe tartoznak. Logopédiai osztályok, autista csoportok és természetesen enyhe értelmi fogyatékosok osztálya is található az intézményben. Ebben az intézményen a vizsgált gyermekek mindegyike BNO F 70-es, azaz enyhe értelmi fogyatékos. A családi háttér itt is széles skálán mozog, jó és egészen rossz körülmények között élő gyermekek is tanulnak itt. Diplomás szülők, érettségivel, szakmával rendelkező szülők mellett megtalálhatóak állandó vagy alkalmi munkából élők is.

Kalocsa az Alföld dél-keleti részén található. Tipikus mezőváros, az emberek nagy része a mezőgazdaságból él. A város két iskolája került bele a vizsgálatba. Az egyik intézmény (M2) tanulói a város polgári középrétegét képviselik. A másik intézmény (M5) a győrihez hasonló

EGYMI, ahol az óvodai korosztálytól 9-10. osztályos korukig részesülnek gyógypedagógiai ellátásban az enyhe értelmi fogyatékos tanulók. A gyermekek családjainak szocio-ökonómiai státusza nagyon alacsony. Feltűnően sok a csonka család, nagyszámú az az eset is, amikor a nagyszülők nevelik a gyermekeket.

Összességében a vizsgált minta szociológiai szempontból heterogénnek tekinthető. Megtalálható a mintában az ép intellektusú tanulók mellett a tanulásban akadályozottak mindkét csoportjához tartozó gyermekek, azaz az enyhe értelmi fogyatékosok és az ép értelmű, de szociális hátterük miatt átfogó tanulási problémákkal küzdő tanulók is.

A vizsgálat módszere

A vizsgálatához többek között az úgynevezett KFM módszert használtam. Az eljárást az 1970-es években az USA-ban dolgozták ki (Lee és Carter nevéhez fűződik, 1971). Magyar nyelvre az eljárást GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin, GÓSY Mária és LACZKÓ Mária (1992) adaptálták Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM) néven.

A gyerekeknek egy több képből álló képsor alapján rövid történetet kell elmesélniük. A vizsgálat első felében a képekről rövid áttekintés után szóban kell egy összefüggő történetet alkotni. A vizsgálat második részében (a szóbeli szövegalkotás után 2-3 héttel) írásbeli fogalmazást kell a gyermekeknek írniuk a képsorról.

A feladatmegoldás előmozdítása érdekében a tanulásban akadályozott gyermekek esetében segítő kérdéseket alkalmaztam. A KFM pontozási rendszere a magyar nyelvtan és a gyermekek anyanyelv-elsajátításának szintjeit figyelembe véve került kialakításra. A kritériumok között szerepelnek a szófajok, mondatok és szószerkezetek, ragozási rendszerek, bővítmények is. A pontozás szempontjából a fokozatosság elve érvényesül: a legegyszerűbb szint kapja a legalacsonyabb értéket, minél magasabb a szint, annál magasabb pont jár érte.

Az eljárás vizsgálja a mondatalkotást is. A nyelvtanilag helyes mondatok külön értéket kapnak. A beszédprodukció elemzését kiegészítettem a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának (MLU szám) vizsgálatával is.

Eredmények

Szóbeli szövegalkotás

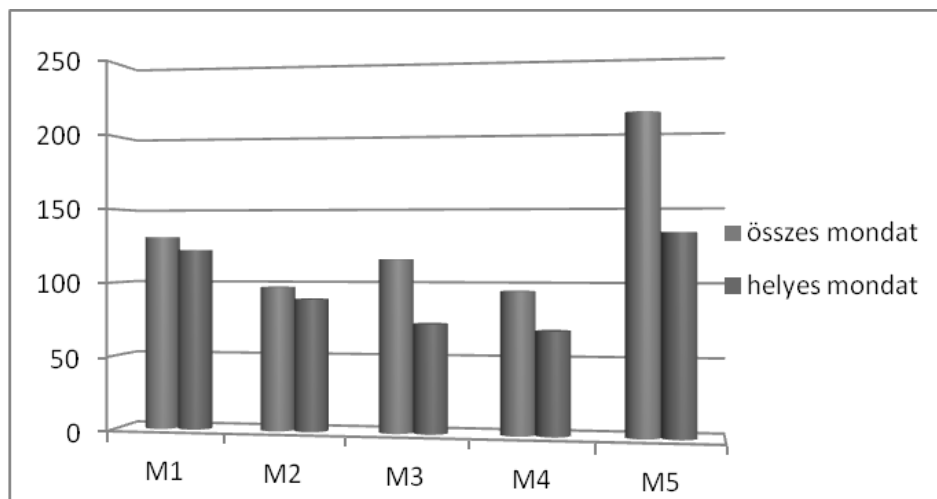
Az ötödik osztályos gyermekek spontán szóbeli mondatalkotásait diktáfon segítségével rögzítettem. A felvett hanganyagok egységes kritériumrendszer alapján kerültek lejegyzésre. A felvett hanganyag írásbeli rögzítésénél a mondathatárokat a gondolati egységek és a tanulók által alkalmazott verbális és nonverbális eszközkészlet figyelembe vétele alapján határoztuk meg. „A mondatok, illetőleg a bekezdések mint egységek szintaktikailag és szemantikailag meghatározható összefüggésrendszert mutatnak, és a szuprszegmentumok jellegzetes érvényesülésén keresztül különülnek el (pl. Schafer et al. 2000). Ilyen szupraszegmentum a szünet (mint jelkimaradás), az alaphangmagasság változás, az intenzitás csökkenése, valamint a szünetet megelőző szó időtartamának növekedése. Az intenzitás csökkenését és a frekvencia változását mondathatárokon spontán diskurzusokban igazolták (Hird–Kirsner 2002). A mondatvég temporális változása, az utolsó szó (szavak) lassabb artikulációját más kísérletek is megerősítették (pl. Lindblom 1978).” (GÓSY, 2003)

Első lépésként meghatározásra került egyénenként és intézményenként is az összes mondat szám, majd a grammatikailag helyes és helytelen mondatok aránya.

1. táblázat: Szóbeli szövegalkotás mondatszám

Iskola	M1	M2	M3	M4	M5
Szóbeli mondatok	10 fő	10 fő	8 fő	9 fő	15 fő
Összes mondat	131	97	116	95	212
Helyes mondat	122	89	73	69	134
Összes mondat/helyes mondat	93%	91,7%	62%	72,6%	63,2%

1. diagram: A szóbeli mondatalkotás összes mondat/helyes mondat aránya



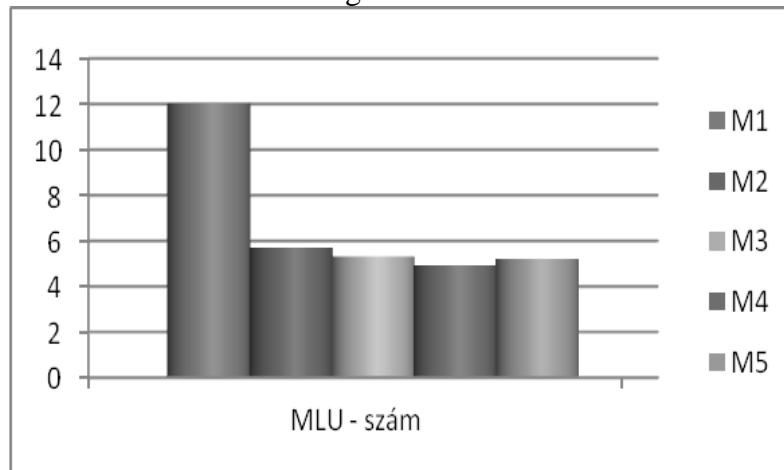
A szóbeli szövegalkotás mondatszám alapján nem vonhatunk le semmilyen következtetést, hiszen az M5 iskola tanulói azért produkáltak magasabb mondatszámokat, mert létszámban nagyobb csoportról van szó. Sokkal szemléletesebb, ha az összes mondat és a grammatikailag helyes mondatok arányát vizsgáljuk. A M1 és M2 intézmény tanulóinak teljesítménye 93 % és 90,5 %-ban helyes mondatok alkotása, mely az elvárható szinten áll. A tanulásban akadályozottak is aránylag egységesen teljesítettek (M3: 64,1%; M4: 64,2%; M5: 74,3%). Ami ezeknél az értékeknél figyelmet érdemel, hogy a M3 és az M4 intézmény tanulói szinte pontosan ugyanolyan eredményt produkáltak, annak ellenére, hogy a M3 iskolába ép intellektusú, de eltérő szocio-kulturális háttérből érkező tanulók tanulnak, az M4 intézménybe pedig (valamint az M5-be is) enyhe értelmi fogyatékos tanulók járnak.

Ugyanez a mérés az első osztályban még egyenlő esélyeket mutatott az ép intellektusú többségi kultúrából és az eltérő szocio-kulturális háttérből érkező tanulók esetében is. A négy iskolai év a vizsgálati eredmények alapján nem javított, hanem erősen rontott a gyerekek iskolai lehetőségein. (VEREBÉLYI, 2013)

Második lépésként az MLU szám meghatározását végeztük el, vagyis hány szó található egy mondatban, megnyilvánulásban. A mondathosszúság meghatározása ebben a felmérésrészben a tartalmas szavak

száma alapján történt. Az MLU szám meghatározásakor a tartalmas szavak számát osztjuk a helyes mondatok számával.

2. diagram: MLU szám



A mondatok hosszúságának meghatározása egyértelműen a nagyváros (Győr) előnyét mutatja. A M1 iskola tanulói kétszeres értéket produkáltak, mint az összes többi intézmény tanulói. Mind az alkotott mondatok száma, mind a mondatokat alkotó tartalmas szavak száma alkalmazásában felülmúlták a hasonlóan ép intellektusú, jó szociális háttérű, de vidéki város tanulóit (M2), valamint a tanulásban akadályozottak mindkét csoportját (M3, M4, M5). Ez a mutató alátámaszthatja azt az állítást, hogy Magyarországon a mai napig rendkívül erősen befolyásolja egy gyermek életének alakulását az a tény, hogy az ország melyik részén, milyen típusú településen született és éli életét.

A KFM (Közlésegységek Fejlődési Mutatója) értékek meghatározása már abszolút a szövegalkotás minőségi mutatójaként működik. A beszédprodukció komplexitása az anyanyelv-elsajátítás szintjén kívül útmutatóként szolgálhat a kognitív folyamatok fejlődésének nyomon követéséhez is, amennyiben elfogadjuk azt a tételt, hogy a beszéd és a gondolkodás egymást támogatva fejlődik.

A KFM értékben megjelenik a mondatok száma, hossza, szerkezeti összetettsége. Az érték változása mutatja, hogy a gyermek milyen mértékben képes egyre bonyolultabb szerkezeteket rendszeresen használni és beépíteni szóbeli szövegalkotása során. Ez fontos feltétel a ké-

sőbbi iskolai évek sikeres teljesítéséhez, ahol egyre bonyolultabb szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása lesz a gyermek feladata.

2. táblázat: KFM értékek

M1	M2	M3	M4	M5
18,74	17,22	10,69	10,51	8,49

A beszédprodukciónak komplexitása egyértelműen a jó kommunikációs, kognitív és tanulási képességek előnyét jelzi. Az iskolai elvárásokhoz jobban szocializálódott környezetből érkező tanuló csoport (M1, M2) magasan felülteljesíti a tanulásban akadályozottak mindkét csoportjának teljesítményét. A KFM érték alátámasztja, hogy a tanulásban akadályozottak ép intellektusú csoportjánál (M3) valóban jelen van a tanulási képességek tartós, átfogó és súlyos problémája, mely jelentős teljesítménycsökkenést eredményez az iskolai követelmények sikeres teljesítésében. Ezek a képességbeli elmaradások eredményezik, hogy ezek a gyermekek ép intellektusuk ellenére sem képesek komplexebb nyelvi szerkezeteket alkotni illetve rendszeresen használni szóbeli vagy írásbeli szövegalkotási folyamataikban.

Az írásbeli szövegalkotás

A szóbeli vizsgálat után két-három hét eltolódással a tanulókkal ugyanarról a képsorról egy fogalmazást írtunk. A vizsgálat célja, hogy megnézzük, az ötödikes tanulók milyen szinten képesek saját gondolataikat írásban rögzíteni. Az írásbeli szövegalkotás sokkal összetettebb feladat, mint a szóbeli szövegalkotás. Itt nem elég az aránylag kötetlenebb formájú megfogalmazás. Az írás pontosan meghatározott szabályok szerint szerveződik, kötöttebb, szűkebbek lehetőségeket enged meg. Nemcsak a gondolatainkra kell figyelnünk, hanem arra is, hogy ezt milyen formában vessük a papírra: betűk formázása, helyesírási szabályok, szövegkohézió, az írásbeli mű esztétikuma stb.

Az írásbeli fogalmazásoknál is nézzük először a mondatok számát és a grammatikailag helyes mondatok arányát.

3. táblázat: Az írásbeli szövegek mondatszama és a helyes mondatok aránya

Iskola	M1	M2	M3	M4	M5
Összes mondat	160 17,77/fő	150 16,66/fő	0	54 7,71/fő	125 10,41/fő
Helyes mondat	152	136	0	40	83
Összes mondat/ helyes mondat aránya /fő	93,88 %	88,66 %	0	72,28 %	64,16 %

Az írásbeli szövegalkotásnál az egy főre jutó mondatok számánál jól látható, hogy ismét az intellektus és a tanulási képességek, ezen belül a kommunikációs és kognitív képességek befolyásolják az eredményeket. Az ép intellektusú, jó szociális háttérből érkező gyermekek csaknem kétszer több mondatot alkottak a képekről, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók. Ezt az intellektusbeli eltérést igazolja a grammatikailag helyes mondatok aránya is, ahol szintén az M1 és M2 iskolák ötödikes tanulói teljesítettek nagyon magas százalékban. Azt is látnunk kell, hogy az ötödik osztályos enyhe értelmi fogyatékos gyermekek írásbeli munkáiban is jónak mondható a helyes mondatok aránya, mely biztató alapokat biztosít a felsőbb osztályok munkájához.

A grammatikailag helyes mondatok arányának jobb megértése érdekében nézzük meg, hogy az iskolák tanulói milyen szerkezetű mondatokat használtak fogalmazásaikban.

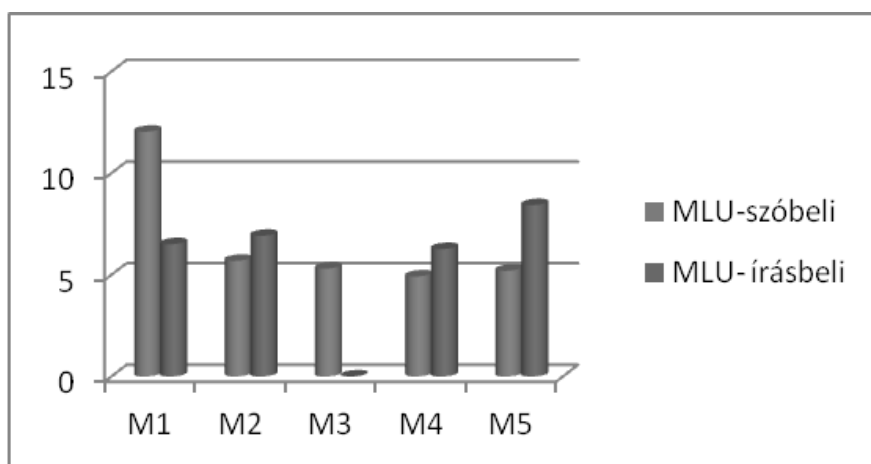
4. táblázat: Egyszerű és összetett mondatok aránya a fogalmazásokban

Iskola	M1	M2	M3	M4	M5
Összes mondat	160	150	0	54	125
Egyszerű mondat	57	48	0	36	68
Összetett mondat	103	102	0	18	57
Egyszerű/összetett mondatok aránya	35 % - 65 %	32 % - 68 %	0	67 % - 23 %	54 % - 46 %

Az ép intellektusú gyermekek teljesítménye a grammatikailag helyes mondatok arányában tovább értékelődik, ha figyelembe vesszük, hogy ők fogalmazásaikban kétharmad arányban összetett (legtöbbször többszörösen összetett) mondatokat használtak, míg az enyhe értelmi fogyatékos tanulók többségében „csak” egyszerű mondatokat alkottak. A „csak” szó itt egy nagyszerű teljesítményt takar, hiszen ötödik osztályos enyhe értelmi fogyatékos gyermekeknél ez a teljesítmény minimum egyenértékű az ép intellektusú gyermekek által produkált szinttel, természetesen figyelembe véve az intellektusbeli eltéréseket.

A vizsgálat része volt az írásbeli szövegalkotás MLU számának meghatározása is. A fogalmazásokban használt tartalmas szavak és a grammatikailag helyes mondatok arányának vizsgálata érdekes eredményeket hozott.

3. diagram: A szóbeli és az írásbeli szövegek MLU számának összehasonlítása



A szóbeli és írásbeli szövegek MLU szám meghatározása azt az érdekes eredményt hozta, hogy a szóban kiemelkedően teljesítő M1 iskola tanulóinak írásbeli értékei alacsonyabb értékeket mutatnak a szóbeli teljesítménynél. A másik három intézmény esetében az írásbeli értékek magasabbak, mint a szóbeli MLU számok. Több magyarázata is lehet a fenti eredménynek. Az első, hogy a M1 iskola ötödik osztályosai mind szóban, mind írásban sok és szerkezetileg összetett mondatot alkottak, a mondatok hosszúsága pedig a nagy számban jelenlévő tartalmas szó használata

miatt szintén hosszabb volt, mint a többi intézmény esetében, így az arányszámok elaprózódtak. A hosszabb és összetettebb mondatok írásban való megfogalmazása pedig jóval nehezebb feladat, mint a többi iskola tanulóinak esetében, akik jóval kevesebb szóból álló és egyszerűbb szerkezetű mondatokat alkottak.

A M2, M4 és M5 iskola tanulóinak esetében a kapott magasabb írásbeli MLU-érték kialakulásához az egyszerűbb szerkezet mellett hozzájárulhatott az is, hogy a gyermekek az írásbeli szövegalkotás megyszerkesztésekor nagyobb figyelmet szenteltek a pontosabb grammatikai formák alkalmazására. Írásban könnyebb ellenőrizni, ha például hibázott egy jel vagy rag nem megfelelő formájának alkalmazásakor és azonnal javítható. Maga az írás folyamata is egy megfontoltabb döntéssorozatot vár el a gyermekektől, többször átgondolja a gyermek a leírandó mondatot, mert az írás erre időt is biztosít. Ezek a lehetőségek a szóbeli szövegalkotásban nincsenek jelen.

Jelen felmérésben a M3 iskola ötödik osztályos tanulóinak írásbeli szövegalkotási képességeit nem tudtam felmérni. Tanáraik szerint a gyermekek nem képesek írásban önálló szövegalkotásra. Itt hangsúlyoznám, hogy *csak egy iskola tanulóiról van szó*, ez alapján *általánosítani nem lehet*. Azt viszont le kell szögezni, hogy az ebben az esetben tapasztalt erős alulteljesítésnek nemcsak az eltérő nyelvi környezet, a többségitől eltérő szocio-kulturális háttér a magyarázó oka. Mindenképp elgondolkodtató, hogy négy év iskoláztatás után hogyan juthat el a gyermek erre a szintre.

Összegzés

Ebben a tanulmányban az ötödik osztályos tanulásban akadályozott tanulók szóbeli és írásbeli mondatalkotás-vizsgálatának néhány részeredménye került bemutatásra. Két város öt iskolájában tanuló ötödik osztályos gyermekek szóbeli és írásbeli teljesítményei kerültek összehasonlításra. A vizsgálat egyik célja annak megállapítása volt, hogy vajon az alsó tagozatban eltöltött évek mennyire alapozták meg a további iskolai évek sikeres teljesítését. A minta nagysága miatt nem lehet általános következtetéseket levonni a magyar oktatási rendszerre vonatkozólag. A kapott eredmények inkább alátámasztják a korábban mások által megfogalmazott megállapításokat. Ebben a tanulmányban az újdonságot az jelentheti,

hogy gyógypedagógiai kategóriákat használva is megerősítést kaphattunk azokra a folyamatokra vonatkozóan, amiket eddig inkább csak szociális alapon kategorizált csoportoknál vizsgáltak és igazoltak.

A kutatásban résztvevő négy tanulói csoportnál azt láttuk, hogy az alsó tagozat kiválóan ellátta készség-képességfejlesztő funkcióját, sikeresen felkészítette a gyermekeket – intellektusuktól függően – gondolataik közlésére mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegalkotás terén. Az ötödik csoportnál – a tanulásban akadályozottak azon csoportjánál, akik a többségtől eltérő szocio-kulturális környezetből, gyenge vagy rossz szocio-ökonómiai háttérrel érkeznek az oktatási rendszerbe – azon feltételezések nyertek megerősítést, melyek szerint az iskolák ezzel a tanulói réteggel nem tudnak hatékonyan együtt dolgozni. Ezeknek a gyermekeknek a készség-képesség struktúrája az iskolai évek alatt nem szélesedik, nem bővül a kellő mértékben. A gyerekek hátrányai nem csökkennek, hanem ellenkezőleg: egyre nagyobb lemaradást mutatnak a hasonlóan ép intellektusú társaikhoz képest. Hiába kerülnek sajátos nevelési igényű státuszba, ez még mindig nem biztosítja számukra a sikeres fejlődés lehetőségét.

Ne felejtjük el, hogy a tanulásban akadályozottság szociális, szocio-kulturális háttérű részéhez körülbelül a tanulói népesség 17 %-a tartozik. A 2011-es népszámlálás alapján 748 ezer gyermek tanult általános iskolában. Ebből 127 ezer gyermek lehet az, aki többek között a szociális körülményei miatt küzd tanulási zavarral vagy kerülhet bele a tanulásban akadályozottak csoportjába, mert képességeikben tartós és átfogó nehézségek generálódnak, halmozódnak fel az iskolai évek alatt. Ezeket a nehézségeket az iskola nem tudja megfelelő mértékben enyhíteni.

A szóbeli és írásbeli szövegalkotási folyamatok vizsgálataiból kiemelt részeredmények alapján a következő megállapításokat tehetjük:

- A tanulók iskolai sikeressége az első osztályba lépéskor már jelentős esélybeli különbségeket mutat. Ezek a különbségek azonban nem olyan jelentősek, melyeket ne lehetne egymáshoz közelebb hozni.
- Ennek ellenére az ép intellektusú, de eltérő szocio-kulturális és szocio-ökonómiai háttérből érkező gyermekek teljesítményei közötti különbségek az alsó tagozatban eltöltött négy év alatt tovább nőttek.

- Az iskolai követelmények és a gyermek igényei közötti összeillési zavarnak a legnagyobb vesztesei az eltérő kulturális és nyelvi környezetben élő gyermekek.
- A vizsgálatok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében pozitív fejlődési tendenciákat állapított meg. Ezek az eredmények jelzik, hogy a tanulásban akadályozott, enyhe értelmi fogyatékos tanulók sajátos igényeiknek megfelelő oktatási folyamatban vesznek részt.

„A foglalkoztatás és az oktatás problémái szorosan összefonódnak. Az iskolának elsősorban az alapkészségek elsajátítását kell biztosítania, de emellett a piacgazdaságban eladható, a mai (pontosabban vélelmezett jövőbeni) munkáltatói igényeknek megfelelő tudást is nyújtania kell. Végül a nem kognitív készségek fejlesztése és a gyermekek szocializációjának elősegítése, nevelésük is éppúgy a feladata. Ez utóbbi részét képezi a családi szocializációs deficitek, különösen a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére való törekvés. Ezt a funkciót a mai iskolarendszer nem igazán képes betölteni. Vannak kivételesen jó iskoláink, de az egyenlőtlenségek újratermelődése szinte kézzelfogható. Az OECD-tagországok között készített kompetencia-felmérések (PISA) szerint Magyarországon az egyik legerősebb a tanulók teljesítményében a szülői háttér hatása.” (KSH, 2012: 34)

IRODALOM

BUZÁS Klára (1972): Első osztályos gyermekek beszéde. Magyar Nyelvőr, 96. 191-209.

GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin – GÓSY Mária – LACZKÓ Mária (1992): Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével. Kézirat. Budapest.

GÓSY Mária (2003): Virtuális mondatok a spontán beszédben.
<http://www.nytud.hu/oszt/fonetika/gosy/publ/virtmondbkut2003vegl.pdf>
 [2013.10.15.]

LACZKÓ Mária (2011): Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. Magyar Nyelvőr, 135, 4. szám. 441-458.

PAP Mária – PLÉH Csaba (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 111-119.

VEREBÉLYI Gabriella (2013): Első osztályos tanulásban akadályozott gyermekek spontán mondatalkotásának vizsgálata. Educatio, 22, 2. szám. 257-264.

Internetes forrás

Magyarország, 2011. (2012) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2011.pdf> [2013.10.15.]