

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2008

Hatékony tudomány,
pedagógiai kultúra,
sikeres iskola



ÚJ KUTATÁSOK

A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2008

Hatékony tudomány,
pedagógiai kultúra,
sikeres iskola

Szerkesztette: Kozma Tamás és Perjés István

Kiadja: az MTA Pedagógiai Bizottsága

Lektorok: Bárdos Jenő, Falus Iván, Halász Gábor,
Hrubos Ildikó, Kelemen Elemér, Köpeczi Bócz Tamás,
Mátrai Zsuzsa, Nagy József, Szabó László Tamás

© Bajusz Bernadett, Benedek András, Barrie Bennett, Bicsák Zsanett,
Brezsnyánszky László, Hunyady György, Hunyady Györgyné, Csapó Benő,
Csíkos Csaba, Dezső Renáta Anna, Erdeiné Nyilas Ildikó, Fenyő Imre,
Forray R. Katalin, Gordon Győri János, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Jankó Krisztina,
Kasik László, Kéri Katalin, Kiss Endre, Kovács Zoltán, Kozma Tamás,
M. Nádasi Mária, Molnár Gyöngyvér, Pálmainé Orsós Anna, Pap-Szigeti Róbert,
Perjés István, Pusztai Gabriella, R. Tóth Krisztina, Sass Judit, Szolár Éva,
Takács Tamara, Ugrai János, Vargáné Nagy Anikó, Vass Vilmos,
Vidákovich Tibor, Vígh Tibor, Zsolnai Anikó

ISBN 978-963-503-401-7

A borítón szereplő fotót Molnár Patrik készítette
Olvasószerkesztő: Dimák Márta
Nyomdai előkészítés: Veres Ildikó

TARTALOM

Előszó	7
Barrie Bennett: Instructional Intelligence and Systemic Change: An Overview of Twenty Six Years	9
Hunyady György: Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés	44
NEVELÉS ÉS ISKOLA	57
Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária: Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében	59
Kovács Zoltán és Sass Judit: A szervezeti bizalom összehasonlító vizsgálata a quinni szervezetikultúra-típusokban	69
Zsolnai Anikó és Kasik László: Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodáskorban	82
TANÍTÁS–TANULÁS	97
Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina: A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés össze- hasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében	99
Csíkos Csaba: Mentális modellek és metareprezentációk matematikai szöveges feladatok megoldásában. Egy fejlesztőkísérlet elméleti alapjai	109
Molnár Gyöngyvér: A kisiskolások induktív gondolkodását fejlesztő program hatásai	118
Perjés István és Vass Vilmos: A „világ útvesztőiből” a „szív paradicsomáig”. A curriculum-elmélet műfaji fejlődése	130
NYELVPEDAGÓGIA	147
Pálmainé Orsós Anna: Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek?	149
Vidákovich Tibor és Víg Tibor: Az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolata	159

Dezső Renáta Anna: Alternatív módszerek és technikák az idegen nyelv tanításában	169
SZAKKÉPZÉS ÉS FELNŐTTOKTATÁS	181
Benedek András: Szakképzés – tanulószerveződés – munkába állás – vállalati képzés	183
Györgyi Zoltán: A felsőfokú szakképzés és a munkaerőpiac	194
NEVELÉSTÖRTÉNET	201
Kéri Katalin: Gyermekábrázolás az 1950-es években a <i>Nők Lapja</i> címoldalain	203
Bajusz Bernadett, Bicsák Zsanett, Brezsnay László, Erdeiné Nyilas Ildikó, Fenyő Imre és Vargáné Nagy Anikó: A Debreceni Egyetem Tanárképző Intézetének egykori sikeres iskolája	212
Kiss Endre: Bergson és a pedagógia	225
Ugrai János: A cseh Tessedik, avagy a cseh és a magyar elmaradottság különbségei	234
NEVELÉSSZOCIOLÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA	243
Forray R. Katalin: Falusi kisiskola a lokális társadalomban	245
Gordon Győri János: Második generációs vietnami tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon	255
Pusztai Gabriella: Társadalmi tőkeforrások egy határmenti régióban	266
Kozma Tamás: Kisebbségi intézmények a bolognai folyamatban	278
Imre Anna: Iskolahálózati változások és kistéleplési iskolák	294
Jankó Krisztina: A kisiskolák körzetesítésének társadalmi hatásai	316
Takács Tamara: Egy egyetem belső világa	327
Szolár Éva: Egy kisebbségi intézmény metamorfózisa	339
ABSTRACTS	355

ELŐSZÓ

2001 óta a magyar neveléstudomány képviselői évente országos neveléstudományi konferenciákon vitatják meg az oktatás és nevelés időszerű kérdéseit, ismertetik legújabb kutatási eredményeiket és az iskolaügy előtt álló feladatokat.

Követve a hagyományokat, 2008-ban is arra törekedtünk, hogy a Konferencia címében – *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* – jelezzük azt a szellemi-tudományos horizontot, mely keretet adhatott a szakmai eszmecserének. Idézzük most fel, mire is gondoltunk, mikor e címet kiválasztottuk:

„Válaszút elé érkeztünk. Az elmúlt években a magyar oktatásügy felelős irányítói, kutatói, felsőoktatási és közoktatási szereplői nehéz viták közepette végül a magyar oktatási rendszer európai integrációja mellé álltak. Az ehhez szükséges jogi és gazdasági környezet kialakítása, a bolognai folyamathoz való csatlakozás, a tanárképzés rendszerének átalakítása, a minőségi oktatás biztosítása, a teljesítmény növelése során azonban egyre nyilvánvalóbb, hogy új fejezetet kell nyitnunk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat ellentmondásos kapcsolatában is. Mára bizonyossá vált, hogy a gyakran önmagáért való tudomány és az osztálytermekbe zárt erőfeszítések önmagukban nem lesznek képesek az ígért és remélt új pedagógiai kultúra elmélyítéséhez és egy jobb, élhetőbb, sikeresebb intézményi és személyes életvilág felépítéséhez. Ideje tehát szembenéznünk azzal a dilemmával, miképpen lehet a közös szándékot felelős együttműködésben is megerősítenünk. A VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia azt a célt szolgálja, hogy a hatékony tudomány és a sikeres iskola közötti kapcsolatot egy közössé tett pedagógiai kultúrában is értelmezhesük.”

A 410 résztvevővel lezajlott Konferenciára a hazai résztvevők mellett Kanadából, Horvátországból, Vajdaságból, Szlovéniából, Szlovákiából, Erdélyből és Kárpátaljáról is jelentkeztek. A szakmai program keretében 75 előadás, 46 poszter és 27 szimpózium – ez utóbbiakban további 124 előadás – hangzott el. Az előadások és szakmai viták nyomán érlelődött meg bennünk az az elhatározás, hogy tanulmánykötetben foglaljuk össze a Konferencia tudományos eredményeit.

Ebben a kötetben azokat az előadásokat gyűjtöttük egybe, amelyekből azt is kiolvashatjuk, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógiának van üzenete a másik oldal számára. A szerkesztés során is arra törekedtünk, hogy olyan témakörökbe rendezzük a kiválasztott tanulmányokat, melyekben markánsan érvényesül a kutatás és a gyakorlat párbeszéde. Összeállításunkban így a Nevelés és iskola, a Tanítás és tanulás, a Nyelvpedagógia, a Szakképzés és felnőttoktatás, a Neveléstörténet, az Oktatáspolitikai, oktatásszociológia témakörei csak a neveléstudomány különböző szakmai hangsúlyait jelzik.

A kötet tanulmányai akár cáfolatai is lehetnek a pedagógiai elmélet versus iskolai gyakorlat áthidalhatatlanságát panaszoló teoretikusoknak és gyakorló tanároknak. Az efféle cáfolatok mindig aktuálisak, mert fogjuk bármelyik oldal pártját is, a másik oldal világának megfejtése nélkül menthetetlenül csak a saját partunkról osztogathatunk tanácsokat, s ezeken az intelmeken sajnos nem sokat fényesít az a körülmény sem, hogy az íróasztal vagy a tanári asztal mögül szaporítjuk-e éppen a szót. Mindaddig ugyanis,

amíg nem vállaljuk el az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalását, addig nemigen felelhetünk jól a közös pedagógiai kultúra építésének kihívására.

Kötetünket azzal ajánljuk a Kedves Olvasó figyelmébe, hogy e szellemi körkép olyan távlatokról is üzenjen, ahol a tudományos gondolkodás érvényessége mellett a gondolatok megvalósításának bátorsága sem halványul el.

A szerkesztők

Barrie Bennett

INSTRUCTIONAL INTELLIGENCE AND SYSTEMIC CHANGE: AN OVERVIEW OF TWENTY SIX YEARS

Instructional intelligence through Systemic Change

As you read this paper, please understand that although the focus is on merging two complex concepts labeled instructional intelligence and systemic change, the rationale for this intersection is improving student learning.

Understanding change and systemic change is important; acting on that understanding is essential. Having an extensive instructional repertoire that connects to curriculum and assessment is a necessity; extending the level of skill or level of use of one's instructional repertoire is critical. That said, in the absence of nesting instruction, curriculum, assessment and how students learn within our collective enactment of change and systemic change, we will unequivocally ensure not much happens. Note that systemic change refers to efforts by staff in all schools – not staff efforts in one school. Changing one school in the absence of systemic support is a fall back position that occurs when the system is dysfunctional. The focus of improvement should be all schools within the system and between systems. This is justifiably why we see so much research on school rather than on system improvement. We are, too often, collectively inept.

At some point the teachers, principals, school district consultants, assistant superintendents, superintendents or directors, chairs of boards of education, teacher unions, instructors in faculties of education, deans of education, ministers of education have to take what we understand about change and work together to make a difference in the life chances and learning chances of students through what we do for teachers. We need to shift from being systemically accidentally adequate to being systemically consciously competent. That implies the collaboration of all stakeholders.

From a broader perspective, the purpose of this article is to encourage educators to re-think how they teach and how they go about dealing with the process of change as they work at making a difference for all learners. The more specific perspective of this paper is to portray the efforts of educators in five often districts in which I work who are currently involved in systemic change and why the system, not the school, must be the unit of analysis for meaningful change. I agree, that in the short term, say a few years, the school staff with the involvement and support of the school administration, will be the ones to initiate and begin to implement the change. Rarely, however, is the effort of the school staff sufficient to sustain the change long enough for the staff to be sophisticated users and integrators of multiple innovations.

For example, I worked with a school staff in a district in Vancouver, British Columbia for three years. Not once in three years did I see anyone from central office attend anything we did. Nonetheless, the school, because of the efforts and personality of the principal, went from being dysfunctional to a highly effective school; the staff and the school administration were exemplary. Interestingly, with two weeks notice, central office moved the principal to a secondary school that was struggling. Unfortunately, her replacement did not have the interpersonal skills or the interest in supporting the staff's efforts. Frustrated, a number of key staff transferred to work with the principal who was shifted to the new school. Part way through her second year as principal in the struggling high school she was moved to central office as an assistant superintendent. Sadly, three years of effort were dissolved in less than a few months

of the principal leaving. Central office demonstrated no grasp of change or systemic change – nor did they have an evil plot; they simply had no plot at all. Regrettably, educators within most systems tend to live with it because that type of change behaviour is the norm.

My own experience over the last twenty-six years with implementing change in schools that have systemic support, as well as, individual schools within a system that do not have system support has taught me to stay away from working in single school change efforts that are unconnected to a systemic change initiative. You only need to look at your own experience where a school staff worked at implementing an innovation. They were well under way with a small group of teachers on staff, then a few key people left and the innovation efforts ceased. Over time those involved begin developing the ‘all this too shall pass’ syndrome and they lose their enthusiasm for change. When school staffs attempt change in isolation from district-sustained support, those efforts will often be undone by various combinations, such as, people leaving, resources ending, and the inter-play of the politics and personalities of change.

I also stay away from initiatives that come from one key stakeholder like a teachers’ union, ministry, or university that is not connected with the other key stakeholders – for example, when the Ministry of Education is attempting to bring about change on a larger scale without connecting to the districts, union, or universities, not much happens. The ministry is political – the process of democracy creates a political ‘time frame’ of four-years prior to an election. Governments seldom stay with educational change initiatives long enough to meaningfully engage with the endless ‘time line’ of change. They tend to eschew conflict in order to get re-elected. They also tend to attend to change efforts that show visible results in that four-year window. Unfortunately, that four-year ‘time frame’ is more likely to be in *tension* with the endless ‘time line’ of change. Given that educators and politicians fail to attend to what is known about change and systemic change, that tension is seldom resolved, and as a result, not much happens. This is even more pronounced in countries such as Australia where the Ministry of Education in each of the states is the school district. In this situation, each election brings the ‘risk’ of having a new central office administration that wants to stamp their belief system on state educators. Having worked in Australia for seventeen years on systemic change efforts I have experienced first hand how damaging this is to the teaching and learning process. Four years of effort with the Ministry in the state of Tasmania almost came to a grinding halt when the election created that shift – with no intended evil plot – just no collective plot at all. Teachers and school-based administrators became the pawns of politics and personalities.

Fortunately, systems are starting to resolve this inattention to the existing research on what does make a difference. For example, we now have eleven districts working on making instructional change ... systemically. Interestingly, a large part of the research we enact in our projects comes from researchers/educators in the United States of America, who unfortunately, also enact little of their own research. For example, they too often chase grants that end after two to three years and thus struggle to sustain change efforts focused on merging instruction, curriculum, assessment, how kids learn, change, and systemic change.

For more information related to systemic change in the United States, see Cuban and Usdan’s (2003) book: *Powerful Reform With Shallow Roots*.

I will begin this paper by first identifying key educators who have influenced our knowledge of change over the last thirty or so years. As part of that, I provide a diagram to illustrate how through integrating the voices of some of those key educators around change that we can choose to dig ourselves into a ‘hole’ over time when we ignore what is known about change and systemic change. Connected to that, I provide two interesting quotes from Niccolò Machiavelli and John Raulston Saul (a Canadian Scholar) to illustrate how our concerns about ‘change agents’ – over time are somewhat disconcertingly constant. Following that I provide another diagram synthesizing the work of Michael Fullan (2001) in his book *The New Mean-*

ing of Educational Change to illustrate how we can push collectively towards systemic competence.

Following that I ask a few questions to encourage you to situate your actions and those of individuals within your school, district, union, and university. Here the end point is to begin determining whether or not your stakeholders within your system work wisely and collectively to make a difference for all learners. As part of that, I provide a sample rubric for you to begin focusing on assessing change efforts.

I then shift to introduce how the current work in six districts built on my previous work in three larger school districts that spanned twenty-six years. Each of the six districts are then described and I identify the strengths of weaknesses of each district in terms of what helped and hindered them as they went about district-wide change over time. I also score each of the districts on that rubric. Note, that although a total of eleven districts are currently involved, analyzing five of those districts is sufficient to get the idea of how they working at changing systemically. Note that as you read through this paper, sometimes the words ‘school board’ or ‘school district’ are used; treat them as meaning the same thing.

I end with a synthesis of those district’s efforts by describing what a hypothetical district might look like that acted on the best actions of each of the ten districts. As part of that I also borrow from some of the other districts.

As you read through these approaches to change at a district level, you will sense it has an elegant simplicity and a core logic steeped in what we know about curriculum, instruction, assessment, how students learn, change and systemic change. The elegant part is intersecting multiple areas and stakeholders; the simple part, involves staying with something long enough to make a difference.

Key Change Educators This article is based on my deep respect for those who have passionately, wisely, and thoroughly informed us about change over the last three decades. Key syntheses by the following educators have informed our work: Michael Fullan’s ever-evolving work in *The Meaning of Educational Change*; the analysis of the process of change by Michael Huberman and Matthew Miles in their text *Innovations up Close*; examples of case studies of schools attempting to change found Karen Seashore-Louis and Matthew Miles’ text *Improving the Urban High School*; the introduction to what happens in stuck and moving districts by Susan Rosenholtz – in her work *The Teachers’ Workplace*; the extensive research on understanding more deeply how teachers practice shifts over time in Gene Hall, Shirley Hord and Susan Loucks Horsley’s work in the Concerns Based Adoption Model – specifically their focus on Levels of Use of an Innovation; the analysis of the components of training that impact transfer of training by Bruce Joyce and Beverley Showers and their exemplars of what this looks like as school systems attempt instructional change. Ken Leithwood et al’s ten-year analysis of educators’ efforts in three countries to determine the factors that impact student learning. And hundreds of other texts, such as Paulo Freire’s work in *Pedagogy of the Oppressed*, George Orwell’s *Animal Farm*, and Alvin Toffler’s *Future Shock*, etc., along with the thousands of articles that all in some way make us wiser about the process of change – of how we initiate, implement and sustain change over time.

Diagram one (Change Over Time) in the appendix I merges the voices of Senge’s work in the *Fifth Discipline*, Fullan’s work in the *New Meaning of Educational Change*, Freire’s messages in *Pedagogy of the Oppressed*, Orwell in his book *Animal Farm*, Rosenholtz in her book *The Teachers’ Work Place*, and Toffler in his book *Future Shock*.

Senge argues that those implementing change from the top rarely stay with the change or innovation long enough to find out it did not work. They drop their innovations on those ‘below’ and shift from perceived success to success. Fullan’s work illustrates that for those who receive those innovations, things will get somewhat worse before they get better; they hit the implementation dip. And just when they are coming out of the dip – someone drops ano-

ther or multiple new innovations. Metaphorically, think of this as akin to throwing a rock to a drowning person. With insufficient support and resources, those implementing change begin to feel somewhat oppressed.

Freire argues that oppression creates revolution-like behaviour and we begin to sense that tension between those who 'drop' the changes and those that are required to 'do' the innovations. That tension being between top down and bottom up change. Freire reminds us that in a revolution, the top often becomes the bottom and the bottom the top; and those who are now at the top have no more skills to bring about change than those who were previously responsible for bringing about change. For us in education we saw this in site-based staff development. The research on site-based staff development showed us that bottom up change was not more effective than top down. Seymour Sarasson informed us that the graveyard of failed innovations is just as full of bottom-up change as top-down change. We see this illustrated in Orwell's text *Animal Farm*. The animals are feeling oppressed by Jones who ran the farm; and as a result, they decided that four legs were better than two legs, and that all animals were created equal – except that after the revolution, some animals were more equal than others. The pigs (in our case, teachers) became the site-based staff development team and after a short time, the animals (teachers) started to feel oppressed by the pigs who were daily becoming more like Jones (in our case central office) -they even started walking on two legs and living in Jones' house. One sensed the farm becoming increasingly stuck. Susan Rosenholtz termed this process of becoming learning impoverished over time as becoming 'stuck' as a teacher, or principal, or superintendent or school staff. Toffler's research showed us that when people experience too much change over which they have no control, they go into shock of the future; they give up.

If we turn this image on schools, we can understand why teachers who have seen innovations come and go, with inadequate support, resources, time etc., lose interest in change; they become somewhat jaded or cynical. And as we all know, cynics are well-informed pessimists who often work to make change difficult within an organization. The turn around point in getting 'unstuck' is being more collectively thoughtful, involve all stakeholders, work on change overtime, stop chasing grants that only last a year or two, research the efforts internally through supporting masters and doctoral degrees and action research. (Note; that research done by external researchers, is useful, it is less likely to increase the chances teachers sense the process of research as being organically part of being a teacher or administrator.) Of course, the internal/external research agenda is not an either or issue; you need both – but error on the side of making research a natural part of change within the organization.

The key point here is that embracing change is fundamental for a staff within a system embracing change. That is unlikely to happen when the previous experience with change were not successful. This press to deal with the relentless pull of change is not new. Below is a quote by Niccolò Machiavelli in the Prince. He was ensconced in understanding and acting on the meaning of systemic change.

It must be considered that there is nothing more difficult to carry out, nor more doubtful of success, nor more dangerous to handle, than to initiate a new order of things. For the reformer has enemies in all those who profit by the old order, and only lukewarm defenders in all those who would profit by the new order, this lukewarmness arising partly from fear of their adversaries, who have the laws in their favour; and partly from the incredulity of mankind, who do not truly believe in anything new until they have had actual experience of it.

Compare Machiavelli with John Raulston Saul's quote in *Voltaire's Bastards*.

Thus among the illusions which have invested our civilization is an absolute belief that the solution to our problems must be a more determined application of rationally organized expertise. The illusion is that we have created the most sophisticated society in the his-

tory of man. The reality is that the division of knowledge into feudal fiefdoms of expertise has made general understanding and coordinated action not simply impossible but despised and distrusted, p.8

Principals from Newfoundland who were asked to define how they had experienced change stated: "It is like being out in a storm, in the middle of the night, in a leaky boat with a mutinous crew." It would appear that change is timeless, relentless and often not couched in encouraging terms. It is rife with conflict; in fact conflict and change are like ice-cream to the cone. The research by Miles and Seashore Louis reports that one key predictor of becoming and staying effective as a school is the staff's ability to confront and resolve conflict... and that no amount of visioning will predict conflict or prevent it from happening. So, given the inexorability of change, it would seem that all we can do is extend our understanding change and alter our stance towards it. That said, although understanding change is necessary, it is of little consequence if we do not act on what we know; in terms of impact, not acting on what is known is the same as not knowing.

So how are you and your colleagues doing at understanding and acting on change? Consider Diagram Two (an organizer for the New Meaning of Educational Change) in the appendix created by Susan Loucks-Horsley and myself to summarize the work of Fullan in the book *The New Meaning of Educational Change*. We employed a 'space-craft metaphor in its design. At the base, you sense the intersection of understanding how personal change and professional change play out simultaneously. For example, personal change such as marriage, divorce, birth, sickness, death etc., will alter one's energy and focus for professional change. If those who are encouraging change fail to acknowledge that tension between personal and professional change they increase the chances that professional change does not play out the way it was intended. Once you figure out how to balance those two dimensions with the literature on educational change, you are more likely prepared to initiate and implement change. In order to sustain or institutionalize change, all or most stakeholders must be involved, if you manage to pull that off, then you shift to the school and the district or state or country being agents of social change,

A few perspectives for understanding change have been introduced. In the next section, connect your own experiences and efforts at change so that you have a better sense of the efforts of educators in these five districts who are working at merging curriculum, assessment, instruction, how students learn, change and systemic change – with a key focus on instruction.

A few questions. In this section I am asking questions that related to my experience in attempting to bring about change systemically. Some of my efforts occurred when I was very naive about the change process; others occurred once I had started to understand the process of systemic change. Think of this brief section as akin to placing a piece of sand inside an oyster; it is irritating. I don't mean to be disrespectful or discouraging, but I am trying to push you to step back and look at things a bit differently.

Are you, personally, making a difference in the life chances and learning chances of students? How do you know? What about your school staff or the collective staff of the district – do you sense a sustained systemic action that merges the existing wisdom on making a difference in the learning opportunities for school administrators and teachers? Are all the stakeholders involved with education working collectively to make a difference in the life chances and learning chances of students – say at least the teacher unions, faculties of education, and the school district and or the Ministry of Education? Or, as stated above, are they unwittingly balkanized into zones of effort – with no plot to do harm – just simply no collective plot at all.

Are you a central office administrator? Are you really involved? Are you one superintendent or assistant superintendent working in isolation from others? Do you attend the workshops the teachers and school-based administrators in your district attend? Are you there

thanking them for their efforts; clarifying how what they are doing integrates with other initiatives... building coherence?

Are you a principal? Do you go to workshops with your teachers – as a team? Do you return to the school and support these teachers working together; support them becoming instructional leaders? Are you a teacher? Do you go to workshops as part of a team, or on your own? When you return to school, are you working with that team or do you work alone in a balkanized, more individualistic school culture? As a teacher, have you been told by the school principal that you will do a workshop for the staff as part of the ‘agreement’ for letting you attend that workshop – even though you’ve had no or little opportunity to even begin applying that innovation in your school?

Are you a board consultant – specialized in an area of expertise? Do you illustrate how other system initiatives connect to your area of expertise when you do workshops? When you do workshops, do teachers come in teams from their school with their administrator or department head? Do you provide follow-up support in the classroom as teachers work at implementing new instructional or assessment initiatives? Do the consultants in your district work together to share resources, or are they balkanized into areas such as literacy or numeracy or character education? Do you stay with innovations long enough to see them implemented and sustained systemically? Do other superintendents or assistant superintendents periodically attend your sessions? Are you making a difference? How do you know?

Are you a private consultant working in boards around a province or state or county or multiple countries? Do you attend to the research on change during your workshop such as encouraging participants to come in teams with administrators? Do you find out in advance what initiatives the school or district is currently involved in so that you can connect to those initiatives? Do you model effective training practices such as follow-up support to your workshops? Or, are they one-shot workshops and then you are off to another school or district? Do you do demonstration lessons in classrooms to illustrate the ideas or processes presented in the workshop? Are you making a difference? How do you know?

Are you a university lecturer/researcher, consultant, presenter or all three? What impact are you having? Do you travel around – a day here a day there; a conference here a conference there? Do you get a grant, complete a bit of research, travel to a conference, present a paper; or then talk about that paper or book. Are making a difference? How do you know?

School districts pay thousands of dollars to have speakers come and speak for an hour or two or a day or two. Why? What research do you have in your district that indicates that the 5000 plus dollars a day spent having someone come to talk at educators made a difference? Do you think parents would like to know what difference the thousands of dollars spent listening to someone talk for a few hours is making? One American consultant was recently in Perth, Western Australia. His fee was 125 000 dollars for the day. I chatted with one participant (who is a principal and who paid 800 dollars to attend). He said the day was very interesting. When I talked to him several months later to see if anything had changed for him as a result of that day; he said, “Not really.” Now, he may have been the only one that made no changes. That said, if 1000 people each paid 800 dollars, then someone, along with the speaker, made a lot of money. Is your district caught up in bringing in speakers with no follow-up program or sustained plan of action?

Does your school or district have a professional development day where a small team gets together and brainstorms ideas, then as a result, bring someone in for a day or half day – sort of like one violin lesson and that’s it? I wonder how the taxpayers feel about that approach to change? I just received an invitation to come and speak in a secondary school for their half-day PD day in two weeks time. They told me I could pick something I thought would be appropriate. I get those requests all the time. Is there any research that shows that approach works?

For everyone involved in education – ministries of education, teacher unions, school trustees, university or college preparation programs, teachers, principals, central office administrators, etc., are they collectively involved in sustained long-term efforts to make a difference in the lives of students? (Note that sustained does not mean chasing grants that last two or three years in an organization that changes its leadership every three or four years.)

If you were interviewed today, could you talk about how you are working with teachers and administrators (systemically), over time, to make a difference in the lives of students? Could you discuss how the change research is guiding your efforts? Are you researching how the innovations are being implemented? Do you inquire into the levels of use of an innovation before inquiring into the impact that innovation is having on student learning? What do you really understand about the interface between what students are learning (the curriculum) and how they are being taught (the instructional methods)?

We ‘think’ and ‘do’. Clearly both are important. That said, have you ever thought about the possibility that ‘doing’ change is much more complex than ‘thinking’ about change? Is collecting data, analyzing data, writing about that data, and then presenting on that data, although necessary more complex and demanding than implementing a change? Writing has a freedom. Want a coffee – have a coffee; need to use the washroom – use it; need to take a break – take a break; stuck on an idea – call a colleague; not feeling well or you want peace of mind – work at home or at a coffee shop, listen to music ... or listen to nothing. Those in the schools and classrooms do not have that freedom.

Benjamin Franklin stated that “Well done is better than well said.” The implication of his statement is that we need to push beyond what is known to what is actually done. My experience is that too many individuals working with educators seem more fascinated with identifying factors and synthesizing research than actually doing something about it ... overtime.

In the rest of this article, I illustrate how five of eleven districts are shifting from the safety of researching change and presenting papers on change to the more courageous stance of acting wisely on what has been researched.

The critical piece of this work is on the intersection of the existing wisdom related to provincial or state curriculum, assessment, instruction, how students and educators learn, change, and systemic change. The two areas that are perhaps more intentional and somewhat different from most other improvement efforts are our focus on instruction and the process of systemic change.

This next section provides an overview of the evolution, organization and efforts of educators in five districts in two countries (Australia and Canada) involved in five-year projects designed to make a difference in the life chances and learning chances of students. Some are doing it exceptionally well; while others are still have to make shifts to take it to the level expected. In all cases, the key factor determining success is the extent the ‘collective’ at central office worked together. When it became one leader’s project, and then that key person left, there was no sustained support at central office and the projected dissolved.

Importantly, those involved in these districts are pushing beyond researching why something ‘is’ or ‘is not’ effective; beyond searching for variables or factors of effectiveness and ineffectiveness; beyond finding the meaning of educational change. They do more than bring in an expert to ‘talk’ and then fail to act on that talk. These projects push beyond the ‘distanced’ analysis, synthesis and evaluation of data. Their efforts represent actions taken over time and guided by the existing wisdom related to the research on classroom and school improvement, the implementation and sustaining of change, and systemic change in order to impact student learning. Those involved in this action have a deep respect for those educators/researchers who write about change, who identify those factors and variables. That said, writing about a triathlon in the comforts of one’s office or talking about it as a keynote speaker (after having observed and watched parts of the triathlon) involves a different set of skills

to actually completing a triathlon. Researching for factors and effects is one thing; acting wisely over time on what is known to create the effect is another. Both are important; the latter happens less frequently.

District Analysis

This section of the paper is divided into four sections. The first provides a brief history on the evolution of this systemic approach to change. The second section provides demographic data on each of the districts. The third section provides information related to the conditions that guide involvement in a five (or more) year project. The last section provides process data related to how far each district has evolved in their five-or-more year investment, as well as, briefly describing what they have completed in the time they have been involved. I end by briefly creating a best-case scenario of a district that merged the strengths of each of these districts.

Section One: The Evolution of the Ten District Projects

The underpinnings of these projects were put in place by my experiences in two different systemic change experiences. The first experience was my six years as a teacher and a consultant with Edmonton Public Schools Teacher Effectiveness Program from 1981 to 1987 in Edmonton, Alberta. Following that, was my three years of involvement with Learning Consortium in Toronto Ontario from 1987 to 1990 (a partnership between five organizations – four large school districts and the Ontario Institute for Education at the University of Toronto (OISEUT). Tangentially, that consortium experience led to ten additional years with one of the consortium districts, the Durham Board of Education, in Oshawa, Ontario. And that work spun into an eleven-year statewide project in Tasmania. Those experiences gave rise to the current projects in the eleven districts; five of which I discuss later in this paper.

Edmonton Public School's Teacher Effectiveness Program was initiated in 1981 (*Maynes, Schwartz and Smilanich, 1982*). Two consultants took one year to initiate and begin implementing the program. I participated with my principal in the first year of this project. (As a side bar, one of those consultants is now a professor at the University of Alberta working on inner-city school change; the other assisted with the implementation of the project in Western Australia for four years and is now retired). As you read through the rest of this paper, you will see the effect this project that started in Edmonton Public Schools has had in other districts and countries.

Edmonton's program was designed for effective teachers who wanted to improve their instructional practice. Participation was voluntary. It lasted approximately seven years before it was 'disbanded'. In the last several years of the project approximately 155 of the 196 elementary, junior high and secondary schools in the district were involved. Although the program started with three consultants, each year more consultants were added. In the last few years, approximately fifteen consultants were focused on implementing this program as their full-time assignment. After being involved as a teacher in the project for one year, I became one of the consultants involved in implementing the program in the second to fifth years of the project.

The focus of the program was on instruction, classroom management, and understanding how students learned. In addition to our work with the effective teachers, each year we also worked with one or two teachers who were at risk of losing their teaching position. Over a six-year period, this opportunity to work with the most effective and least effective teachers on an almost daily basis provided a solid grounding in the design of effective learning environments that focused mainly in the realm of instruction. Although the project assessed its impact on teachers, at no time in the program, was the focus on assessment of the impact on student learning, or in a specific curriculum area.

Participants came in teams from their schools with the principal or assistant principal and attended approximately fourteen half-day workshops during the year (each consultant worked with teachers and administrators from approximately ten schools). The consultants provided a half-day of coaching in each school during the time between each of the fifteen workshops. The principal or assistant principal and the consultant both observed and coached the teachers involved in that school. That process of peer coaching assisted those involved to move out of the implementation dip to a higher level of use of the innovations.

Unfortunately, in 1989 Edmonton's Teacher Effectiveness program was dissolved when new administration with a different philosophical bent (who were not involved in the program) made the decision to move in a different direction. The Edmonton program's tragic flaw was that it operated outside the direct involvement of the Superintendent or other Assistant Superintendents. One Superintendent supported a program that was in 155 of 197 schools. Although the program was wide spread, with no school ever leaving the project, the key stakeholders were not involved and informed. Additionally, although process data was collected and analyzed, no student achievement data was collected, and we did not assess the teachers' level of use of the innovations. In terms of change, one key point we learned was that if a program is going to be sustained, involve all stakeholders or as many as you can. Regardless of any projects success, personalities, politics and power are always pushing in new directions...and usually with no 'evil' intentions.

In 1986 the Faculty of Education at the University of Toronto (FEUT) formed the Learning Consortium with five other partners (note that this consortium is still functioning although it has seen several changes in membership and currently has a much-reduced sense of collaborative action). (See Watson et al., 1989 for more information on the Learning Consortium.) Those original partners were the Ontario Institute for Studies in Education (OISE), the Faculty of Education at the University of Toronto, the Durham Board of Education, the North York Board of Education, the Dufferin Peel Roman Catholic Board of Education and the Halton Board of Education.

In 1987 I was invited by the Learning Consortium to assist in the design and implementation of its first initiative focused on the implementation of cooperative learning in kindergarten to grade thirteen classrooms. This invitation was a result of Michael Fullan (at the time the Dean of the Faculty of Education at the University of Toronto) having had the opportunity to look into Edmonton's Teacher Effectiveness project back in 1985. He stated that this project was light years ahead of anything he had yet seen.

By 1991 I had completed approximately 600 workshops for educators in these four Learning Consortium districts. As an inside/outside consultant for those four school districts I lost my naivete related to how districts approach change (*Bennett, 1991*). I realized in that third year that I was working hard but not smart. I realized that although people are often well intentioned and understand key concepts about change ... their intentions and knowledge seldom translate into sustained action and even more rarely into researched effects. And for good reason – it's complex.

Of the four districts, only the Durham District systemically built on the existing wisdom related to classroom and school improvement and valuing teachers as life-long learners. They thought and acted. As I could no longer sustain doing all the workshops I made the decision to leave the Learning Consortium and join the Faculty of Education and concomitantly work intensely with the Durham Board of Education. The key reason was the effectiveness of their staff development officer Norm Green and the support of one Superintendent (Chuck Powers) and their Director of Education, Pauline Lang. That partnership between those three individuals enabled them to initiate, implement, and sustain this project for twelve years. Unfortunately, when those three educators left; the project slowly dissolved. Those that replaced them did not have the skill set or disposition to sustain the project.

Interestingly, in the early 1980's and prior to the Durham District being involved in the Learning Consortium, the Durham District was identified as the least effective district of its size in Ontario. They had a reason to change. With a new director and a new staff development officer and desire to make a difference for students they began to change the system. Importantly here, the Durham District did not start from 'scratch'. They built on the efforts of Edmonton Public School educators and expanded the program to a much deeper level. (For more information on the Durham Board's efforts see *Bennett and Green, 1995a*). Durham's efforts were more systemic with central office administration much more aware and involved in the process of supporting the effort. For example, the Director of Education visited teachers in classrooms every Wednesday morning for ten years. She kept herself informed of what was happening in schools and classrooms. As a result of their sustained efforts, in 1996, the educators in the district won the Bertlesman Prize (an award of 300 000 dollars) as one of the top school districts in the world.

That of course begs the question: "How did they shift from being one of the worst in Ontario to one of the best in the world over a ten year period?" The answer is elegantly simple, they focused on the existing wisdom related to classroom and school improvement and valuing teachers as learners. They searched for and implemented the best practices related to instruction and paid attention to the research on change and systemic change by sustaining their efforts for twelve years. They worked with the union to shift the contract of how money was allocated for professional development. That move resulted in several hundred thousand dollars a year that went to support teacher work in classrooms district wide; rather than, paying for five teachers each year to be involved in graduate work for the year.

Unfortunately, as stated above, approximately twelve years into their effort they began to lose what they had achieved. What we learned from this experience was that even though they achieved widespread use in terms of curriculum development and the internal capacity to run instructional change, change is fragile. In this case, the fragility tied into the critical role of central office in sustaining systemic change. If the person in charge (the Superintendent or Director) is not visible and respected by educators in the district, then the district educators have little chance of sustaining systemic change. You will always have a few schools improving, but you are unlikely to sustain that staff's efforts if key people in the school leave.

Like Edmonton Public Schools, Durham also did not assess the impact on student learning, nor did they assess the levels of use of any of the instructional innovations.

During the time I was working at the Faculty of Education and with the Durham Board of Education, Michael Fullan was invited by the Tasmanian Ministry of Education to assist them with the design of a Tasmanian Learning Consortium. He suggested to them that they invite me to assist with its implementation. After about four years of work in Tasmania, our assumption was that the Tasmanian program was evolving quite effectively. Unfortunately, however, when a state election occurred, the project almost disappeared. From this we learned that politics and personalities can drastically influence change. If you are going to push for change over time (especially in Australia where the state is the school district) you really have to involve all stakeholders – or as many as possible. This last point related to involving all stakeholders continues to be a problem with this project. They still do not have the involvement of the university or the Teachers' Union.

During the time this project was occurring in Tasmania, a group from Western Australia invited me to work in their state. I could not afford the time given my current commitment. That said, a few years later I agreed. This decision was the turning point in my career as a teacher, staff developer and a researcher.

I agreed to work with them on a project on the condition that the school district/Ministry work with the Teachers Federation, the universities and members of the opposition party and they agreed to do this for five years. As part of this agreement, all teachers had to come in

teams with their principal or no one could attend. They also had to build the internal capacity to implement all of the innovations related to classroom management and instruction by the end of the five years. In addition, they had to write a book on systemic change at the state level with each of the stakeholders writing one of the chapters.

Six months later, the York Region District School Board contacted me to discuss the possibility of working with them. Guided by my experiences over an eighteen-year period with Edmonton Public Schools; the Consortium Districts, the Durham Board of Education, Tasmania, and with Western Australia (where I attempted to integrate what I learned from past experiences) I was much wiser in our discussion regarding what we needed to do and what we could accomplish in a five-year project. Some of the key points for successful systemic change are listed and discussed later in the paper.

I realized that if I did not invite those wanting to make a difference to attend to and integrate existing wisdom in order to make a difference for students, then I was part of the problem and not part of the solution. Key educators from the York Region met (including the Director, and Superintendents) and we agreed on those conditions. They are now in their ninth year of systemic change. As part of that they are also working with Carol Rolheiser and Michael Fullan on a systemic literacy initiative. York Region educators have developed the capacity to deal with change, systemically.

The other districts that are now involved heard about what was happening in Western Australia, Tasmania, and York Region and most remembered the success of the Durham Board of Education. Each of the ten districts agreed to a five-year project. No district is paralleling another district; yet, they all share and learn from one another. Each district is initiating and implementing their project differently. They are all guided by the current context and conditions in their district, community, province or state, as well as, by what they see as the most effective practices related to instruction, curriculum, assessment, change, and systemic change. They are all guided by what we know about how learners learn. As well, each district is dedicated (with the exception of Western Australia and Tasmania) to assessing the difference their efforts are making in the life chances and learning chances of students. That said, some are doing better than others; and interestingly, it is not tied to the amount of money they spend – the key piece that differentiates between the districts is the collective understanding and collegial support from central office.

As I worked in these districts I slowly began to see patterns of what did and did not work (*Bennett, Anderson and Evans, 1996, 1997; Fullan, Bennett and Rolheiser, 1990; Showers, Joyce and Bennett, 1987*). I divide the last part of this section into two parts: the first part deals with teachers' instructional repertoire; and the second, with the idea of instructional efficacy.

Before we shift into these two parts, please note that I believe (like most experienced educators) that teacher personality is critical and that technical or instructional expertise will struggle to play out in a classroom devoid of emotional or interpersonal intelligence. That said, although emotional or interpersonal intelligence is necessary, it is clearly insufficient in the designing of powerful learning environments. Tangentially, I deeply believe that every teacher in the world can teach differently and be equally effective or ineffective.

In these projects we are not asking teachers to implement 'a' best practice; rather, we encourage teachers to sense the demands of their situation and responsibly integrate multiple processes from an almost endless list of best practices (emphasis on the plural) as part of the design of powerful learning environments.

Over the last thirty-six years of working in classrooms and schools, I've come to realize that the 'missing think' in education is the assumption that teachers are instructionally skilled and that they have an extensive instructional repertoire that allows them to respond to the complexity and demands of their position. Most are not sufficiently skilled nor do they have the necessary instructional repertoire. Importantly, this is not their fault.

For the most part, the teacher training system, as well as, the professional development process for teachers is unintentionally flawed. Although we have an almost endless number of instructional possibilities, we have little grasp of the complexity of instruction and how long it takes to become instructionally intelligent (Bennett, 2003). Bruner stated in 1966 that the one thing we do not have is a clearly articulated theory of instruction. In 1945 Dale and Raths found that the primary method of instruction in the United States was stand-up recitation and little else. Goodlad completed a follow-up study in 1992h and found that little had changed since 1945. Madeline Hunter in the 1970's and 80's; Joyce and Showers in the 1980's an 90's, Marzano in the 1990 and 2000 (see *Marzano*, 1998) were, and in some cases still are trying to make sense of the world of instruction. That said, even though we have thousands of books and research articles focused on instruction, most teachers are not intentionally skilled. For example, I seldom see group work structured effectively even in highly effective teachers' classrooms (Bennett and Green, 1995b). They get away with it because they are liked and respected by students and because the tasks they assign are worth doing and worth doing in a group. Nonetheless, they could do a number of things to greatly enhance the power of how their students work in groups

Another area relates to the idea that teaching is more than an art or a science. It is a delightful integration of art and science. Teaching effectively is one of the most complex, demanding, and important of all occupations. Teaching is not simply about teacher personality; nor is it about instructional methods, assessment, content knowledge, or knowing about how students learn, or about change or about systemic change. Teaching is the thoughtful intersecting of all those areas. If any component is missing, you increase the chances of not making a difference in the lives of students. Note, that although I have not defined the term I coined twenty six years ago (instructional intelligence) I have labeled the ability to intersect those areas in the pursuit of effecting student learning as 'instructional intelligence.' (See *Bennett, 2003* for more information related to instructional intelligence; you can also log onto the York Region District School Boards' web site and that will take you into their work on instructional intelligence – www.yrdsb.edu.on.ca.)

In the book *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration* (Bennett and Rolheiser, 2001) I articulate one possible way of grasping how to integrate multiple instructional innovations by understanding that instruction can be classified into at least five categories: instructional concepts, skills, tactics, strategies and organizers. The categories become increasingly complex with the more complex instructional processes being dependent and interdependent on the less complex processes. (See Chart one, Instructional Classification in the appendix for a description of concepts, skills, tactics, strategies, and organizers etc.) Although this is clearly a more rational approach to understanding the components of instruction, I have found that from a constructivist's perspective, it is more difficult to construct if you have nothing with which to construct and more importantly, impossible to integrate if you don't deeply understand the components you are integrating.

From a position of research and professional development, we have historically pursued single innovations and we rarely take the time to determine whether or not teachers are effectively implementing the innovations. By effectively implementing, I refer to the research by Hord and Hall (2001) related to the Concerns Based Adoption Model. In a personal conversation with Susan Loucks-Horsley in 1993, she indicated that in her research related to levels of instructional use, she rarely found teachers even at the mechanical levels of use with the more complex instructional processes. We know from the work of Loucks-Horsley, Gene Hall, and Shirley Hord that we get little student benefit for teachers who are not at least routine users of innovations. Chart Two below describes the Levels of Use of innovations.

Chart 2. Levels of Use of an Innovation

Non-User – you are not using the innovation – you may have heard of it
 Orientating – you are interested and you are seeking out more information
 Preparing – you are getting ready to apply the innovation for the first time
 Mechanical – you are applying the innovation in your classroom, but it is clunky
 Routine – you have applied it enough time that it is working smoothly
 Refined – you are extending how you apply the innovation into new areas
 Integrative – you are connecting the innovation to other innovations
 Refocusing – you are searching for other innovations

Below in Chart Three is a rubric I use in my research that illustrates three of the ‘use’ levels (mechanical, routine and refined) related to the five basic elements of effective group work. How many teachers do you think are routine or higher users? What would it take to get teachers to the Routine and Refined levels of use?

Chart 3. Levels of Use – 5 Basic Elements

Mechanical	Routine	Refined
the teacher has notes to remind them of how and when to apply the basic elements; accountability and the discussion of the academic goal happens, but not as meaningful to students as it could be; students are not that skilled at processing their academic and social task; not all students are involved; some students are still buying out and others may be taking over and doing all the work; students have few skills to confront and resolve conflict; teacher is not merging the 5 basic elements with other instructional methods; students struggle working with some students in their class	teacher may have a few notes to refer to but for the most part smoothly plays with the five basic elements; most students are accountable; the goal is discussed and for the most part meaningful; some students may still take over and do a bit more work than others and periodically one or two students will take over and do more than their share; students beginning to deal with their own conflicts but may need help at times; students can work with most students in the class; teacher may be bogging down on using a limited # of collaborative skills; teacher beginning to connect the 5 basic elements to other instructional methods; but those methods are less complex	Teacher does not need notes; clearly and effectively applies the five basic elements; all students, most of the time are accountable and actively involved; students clearly skilled at working in groups; they can identify their own collaborative skill needed to complete the academic task; students skillfully process their academic and collaborate tasks; few conflicts, if they occur, students usually deal with it; students easily work with all students in the class; teacher, when appropriate easily and effectively integrates the five basic elements into other instructional methods, including more complex strategies

For a perspective, after three years of intensive work related to instruction in the York Region Board (where we paid attention to the research related to the conditions under which teachers learn) most teachers were still at the mechanical levels of use of most innovations (Borner and Sangstar, 2004). More importantly, however, is that this assessment process is time consuming and expensive. We had no cost effective and time efficient method to systematically, meaningfully, and continually provide feedback to teachers related to their actions and thinking related to instruction and how it connects to assessment, curriculum knowledge, and how students learn. To respond to this problem, one of my doctoral students has designed and tested a web-based protocol to formatively assess instruction systemically. That said, we have not yet completed the final revisions.

Section Two: The Demographic Data on Six of the Eleven Districts

Table one below provides demographic data on the six districts presented in this section.

Table 1: District Demographics

District	Year of Project	Schools	Students	Teachers	\$ spent
Western Australia	10	856	248 988	19 141	8 M
York Region	9	153	96 000	5 380	3 M
Western Quebec	7	32	8 000	450	1 M
Peel	6	207	135 000	8 000	3 M
Thames Valley	6	170			2.5 M
North Vancouver	6	42	18 500	900	1 M

Western Australia is the largest state in Australia. The state operates as a district with the ministry acting as central office and the Minister of Education acting in a similar role to the Superintendent or Director of education. Due to its size and the isolation of rural schools, teachers often have to travel several thousand kilometers to attend the workshop sessions. In the rural schools, they have to overcome extreme distance to provide education services to the students (most of whom are aboriginal). They have several universities in the southern part of the state. The Teacher's Union (which has voluntary membership) initiated this project that eventually involved the Ministry of Education through a federal grant to support training in classroom management. The partnership between the ministry and union was not easy given the history of teacher unions and ministries of education, but to their credit they built a workable relationship. One interesting project involved the Professional Learning Institute (PLI), jointly designed, but implemented by the Ministry. The project was designed to support teacher professional growth in the areas of curriculum, assessment, instruction, and classroom management. When the ministry realized that the PLI was at risk of being lost if there was a state election, the union placed the project into the collective agreement; so an election could not touch the project. Also, the tertiary TAFE system, which provides training in areas such as dental hygiene, film, mechanics, etc., has been involved for about four years. One of the TAFE instructors is currently completing her Ph.D. at Edith Cowan University on the impact of the instructional intelligence project in the state TAFE system.

York Region Board of Education (YRDSB) is in the city of York and is seamlessly connected to Toronto, Ontario. YRDSB is one of the fastest growing school districts in Canada and is seen as one of the leaders in educational innovation, particularly in the area of assessment and literacy. One key reason for their success is the collaboration and collegiality of central office administration and the twenty-five board consultants. They also have a relationship with OISEUT through the partnership with the Bachelor of Education pre-service teacher education program. For example, their consultants run the arts classes (i.e., art, drama, physical education, and music) for the OISEUT pre-service program. We have a number of teachers in their district, who, through graduate work at OISEUT have completed research on different aspects of the project. Central office administration works as a team to support the project. Now in their ninth year, they run all their own training for teachers. Currently, I only work with principals on refining their skills to observe and conference with teachers. Importantly, several key people have retired, and internal hires have stepped in and (as a result of widespread support in central office) the program carries on.

Western Quebec School District (WQSD) is in Hull, Quebec and is attached via bridge with Canada's capital city, Ottawa, Ontario. WQSD is an English speaking board in a French-speaking province. Although they only have 40 schools in the district, it is a geographically large area and a number of teachers have to drive one to two hours to attend workshops. A new Director General (head CEO) was appointed in the third year of the project; like the first Director General, the new Director General does not visibly support or hinder the program. They have two Directors who are positioned just below the Director General who support the project, one of whom was responsible for the projects initiation and implementation. Without this Director's support, not much would have happened. Unfortunately, the two key directors have just retired. And, although those two Directors worked to put things in place before they retired, this project is at risk of slowly dissolving. In this district, like the Durham District discussed earlier, we see the dilemma of depending on one or two key people.

The WQSD is near several universities; unfortunately, those universities are not connected to the project. That said, we do have several of their teachers who have completed graduate work at Bishops University on aspects of the project. Bishops University is not close to the WQSD.

Peel Board of Education is in Mississauga Ontario and is also seamlessly connected to Toronto, Ontario. It is the second largest school district in Canada. The Peel Board is also seen as innovative and progressive; however their central office is not that collaborative or collegial. They are located close to several universities but unlike York Region, they are not connected to OISEUT through this project. That said, they have designed and implemented an Additional Qualifications (AQ) course through the Ontario College of Teachers titled 'Instructional Intelligence'. Their teachers present this 125-hour AQ course. Central office has two Superintendents who support the project. One recently retired; the other retires this year; the Director (the CEO) has not been directly involved in the project; nor has any of the other Superintendents. Without central office support, this project is also at risk of ending. Again, we see the dilemma of relying on one or two key people. They do have educators taking masters degrees at OISEUT on aspects of the project.

Thames Valley District School Board (TVDSB) is in London Ontario approximately 180 kilometres west of Toronto. TVDSB was created through the amalgamation of three districts and is also geographically large. Some teachers have to drive one to two hours to attend workshops. They are in year seven of the amalgamation. They have a highly collegial and collaborative central office including the twenty-five board consultants. Importantly, central office is also highly collaborative and collegial with their school administration. During the last few years they have focused extensively on school improvement. Although they are located near several universities, those universities are currently not interested in being involved in the project – perhaps because this is seen as an OISEUT project. TVDSB also has teachers and administrators who have completed graduate work through OISEUT on aspects of this project. In addition, external research has also been completed on this project (Earl & Hannay, 2006). They are currently just finishing up a study summarizing their first six years. The person responsible for this paper has just been diagnosed with cancer – you can see, as mentioned earlier, how personal change intersects with professional change. A number of Superintendents have retired in the last three years; however, individuals brought in have been involved in the project over the years and the project simply carries on. The district recently hired a Superintendent from the Durham District who was involved with the Durham's project for about sixteen years. She is having a positive influence on the project.

North Vancouver School Board is in a more well to do area of Vancouver and although a smaller district, it is considered a progressive school district with a history of being innovative in terms of curriculum development. Their curriculum materials are used throughout the province. They have a highly collegial central office staff. The school administrators had com-

pleted a one-year study group related to instructional intelligence prior to joining the project to find out to what extent they could implement some of the best practices in the design of learning environments. The original Superintendent (CEO) was highly supportive of the project; he retired two years ago and the new Superintendent is also highly supportive and more willing to delegate and involve more individuals. The amount of collaboration and collegiality has increased. In terms of connecting to the university, they now have their third cohort (30 educators per cohort) who are completing their masters degree at the University of British Columbia (UBC). UBC created a masters degree on instructional leadership to support the efforts of the North Vancouver School Board. I assist in aspects of that project.

Section Three: The Conditions for Involvement

The conditions that are evolving as we move through this process are based on our experience merged with the research related to improving classrooms and schools, and valuing teachers as learners. In addition, the projects are deeply steeped in the existing wisdom related to change and systemic change. We have not invented anything new. What is new, is that we are integrating multiple components systemically, attempting to assess the levels of use of innovations and from that data making decisions on how to research the impact on all those involved over time. We are simply acting on what is known. Below are the conditions that guide our thinking and actions.

1. When attending workshops everyone comes in teams with the principal part of the team. We call it the principal principle. The further the principal is from the innovation, the less likely it is that it will ever be implemented.
2. Focus intensely on instruction. Although content and assessment are important, if you don't focus on extending and refining the instructional repertoire of teachers, little change will occur in the design of powerful learning environments. Becoming more humorous, or more enthusiastic, or more knowledgeable about math or learning disabilities will not get you very far if you cannot apply a variety of skills, tactics, and strategies to respond to the patterns that emerge in the moment in every classroom.
3. Attend to the implementation dip. Teachers move through different levels of use when implementing innovations. That implies multiple dips rather than one. We provide ongoing follow-up support after each workshop. As part of this we do demonstration lessons in all grades that are observed by up to 70 other teachers and taped. It can take several years before the level of skill reaches a level to impact student achievement. Research the impact when teachers are at the appropriate level of skill. (Note: we use the research from the Concerns Based Adoption Model for this assessment through a web-based protocol developed by Craib and Bennett.
4. District leadership needs to be respected and needs to earn that respect. Simply being a visionary is not enough if you can't lead. Leading means understanding the innovations and taking time to let those implementing it know that it is important. The Superintendent (or Director) and Associate Superintendents must also attend parts and at times all of the workshops and show their support.
5. Involve all stakeholders in an advisory position where they meet during the year to review actions taken and actions that need to be taken; attend to the politics and personalities of change through the advisory group.
6. Build coherence; keep track of all district innovations and make sure all innovations in the district build on one another. This also implies acting on and integrating the best practices related to classroom improvement, school improvement, valuing teachers as learners, change and systemic change.

7. Research the process and the impact of the project through educators within the district completing action research projects, masters and doctoral degrees. Each project must produce papers to present at conferences and lead to a book on systemic change.
8. Build the internal capacity to carry out change so that you can deal with the never-ending press of change. By the end of five years the educators in the district must be able to carry out the professional development program.

Section Four: District Progress: Reflecting on their Involvement

In this section I first describe how they started and then follow that with who is involved in the project, what was the process, and what they have achieved as of the end of the 2007-2008 school year.

Western Australia (WA) – Completing Year Ten

How they started? The project was started by a principal and a group of four teachers from a high school in Albany WA. They had attended a four-day workshop on effective group work in Hobart, Tasmania. They came back and started with workshops in their school. This would be considered bottom up change.

The principal was intensely involved in work with the Teachers' Federation and was also a college friend of the new Minister of Education with the recently elected Labour Government. The principal was also a respected leader in Western Australia. The previous year, he was awarded administrator of the year for WA. So the project was started by school-based teachers and a principal and was supported by the Teachers' Union. Later, the ministry came into play the following year.

As a side bar, education in the remote schools, where most of the students are aboriginal, makes the education of aboriginal students in these remote areas a critical part of systemic change. The principal mentioned above is aboriginal and is also strongly connected to the aboriginal community through birth. Clearly we had a respected advocate for the initiation of this project; one who had support from the Ministry and the Teachers Federation and the aboriginal community. Huberman and Miles (1984) identify this as critical factor in the initiation of change. Interestingly, that principal was promoted to the Ministry to work on Aboriginal education and we unfortunately lost his direct support. The educational minister went on to be head of the state and was just recently defeated in the recent election. You start to see the dilemma of the government being directly responsible for educational change. Although they have the potential to bring about systemic change; they also are positioned to be re-located or defeated before the process is complete.

Who is involved? The key stakeholders currently involved are the Teachers' Union, the Ministry and to a minimal amount, two universities. The funding that held this together came mostly through federal funding to extend teacher knowledge and skills related to classroom management. This gave rise to the project and our work on how effective teachers encourage appropriate behaviour and how they respond to students when they choose to misbehave. The initial request for my involvement was to have me give workshops for less effective teachers and administrators. Through discussions they came to realize that this approach would not work. This is when we decided to 'do this right or not at all.' At the beginning, it was decided that the Ministry, the Teachers' Union, the Universities, and the school district would work in partnership.

Given the nature of unions and ministries of education is to exist through elections the players have changed over the last ten years. Currently, the Ministry of Education and the Teachers' Federation are working jointly on this project. The Universities are still not directly involved. Each organization has its agenda and finding common ground in this area takes

time. This tenth year, both the Union and the Ministry have new leaders as the result of elections.

A lot of change has occurred related to how these two organizations collaborate. Compared to most union/ministry relationships, they are demonstrating a high level of collaboration and respect for each other's position. As stated above, the universities have only been incidentally involved, even though we have continued to encourage their participation. Now in the tenth year, several universities are now starting to use teachers in the project as course instructors. We also now have about 50 teachers who work statewide running workshop in the public education system and about 40 who run workshops in the TAFE tertiary system.

A few key reasons explain why the union and ministry worked together on this project. One of the reasons as to why this relationship between these two organizations emerged is that until recently they had a Labour Government that aligned itself more closely with unions. This certainly increased the chances that the two organizations would dialogue around the project. With the recent election, that collaboration may change – so it will be interesting to see what happens as we move to the end of the tenth year. A second reason is that both the union and the ministry have had leaders that wanted to assist teachers to deal with the complexity of the classroom. We now have the third president of the teacher union in ten years – she took over this last year. Interestingly, all three presidents were highly supportive of the union focusing on assisting teachers to extend and refine their instructional practice. They recently passed a motion to support statewide teacher training in the area of cooperative learning. From my perspective, the union had more coherence internally in terms of leadership shifts than the ministry. The ministry was stifled and stymied by internal politics, balkanization and isolation defined their culture. The union also has a small group of central office members that do not support unions assisting teachers to be more effective; as a group they lack the skills to dialogue in a way to confront and resolve conflict. If the ministry and that small group of union dissidents operated that way in the world of business; they would be out of business.

What was the process? The institutes or workshops involved people coming in teams, hopefully with their principals. The workshops are partially funded by a federal on-going grant of one million dollars per year. The workshops involved the presentation of theory with demonstrations and videos, the chance to practice with feedback and then the opportunity to return to the school in peer coaching teams to work on what they had learned in the workshop. The problem with this process was that we did not provide follow-up support for the part of the program I did, as I had to return to the University of Toronto. The program, run by Peter Smilanich, my colleague and person who started Edmonton Public School's Teacher Effectiveness Program presented earlier in the paper, provided an intense and on-going in-class observation coaching process whereby the teachers all received feedback from Peter. That support really enhanced transfer. Peter also provided follow-up feedback for aspects of my program with those teachers.

In the last three years, we initiated classroom demonstration lessons with other teachers. These were observed by other teachers and administrators and we modeled how to conference with teachers. We also did workshops specifically for school administrators to assist them in having conversations with their teachers that focused on instruction and classroom management.

What have they achieved? In terms of sustainability, they built the project into the collective agreement so that if an election is called, the project will not be at the mercy of politics and personalities (we learned this from what happened in Tasmania). The major focus in this project is classroom management and creating a safe learning for students through implementing aspects of cooperative learning from David and Roger Johnsons' approach to effec-

tive group work, as well as, through several other approaches to enhance the effectiveness of students working in small collaborative groups. In addition, they have focused on integrating a variety of other instructional skills, tactics, and strategies such as framing questions, wait time, Venn Diagrams, Fish Bone, Mind Maps, Concept Maps and Concept Attainment etc., into the process.

In year three, they selected 80 classroom-based teachers (from around 300 who applied) all of whom had been working for the last year on developing the skills to be the teacher leaders for continuing the pursuit of best practices related to instruction, classroom management and implementing change in Western Australia. The teachers had to apply in teams of two from one school. In order to apply, they had to have attended the series of workshops offered by Peter and I and they had to have been playing with those ideas in their classroom for at least two years. The workshops offered were Classroom Management, Cooperative Learning Level One and Cooperative Learning Level Two. All of those workshops were three-day institutes.

Once selected they spent a year receiving in-class coaching from Peter Smilanich who designed and implemented the Edmonton Public Schools project described in the earlier section. Peter started working with them in year two of the project. Those teachers also attended workshops with me and met with Peter and I after the sessions to discuss what we do and why we do it the way we do. They then worked in teams to plan their workshops guided by our work, but enriched by their personal experiences. To date, approximately 7000 teachers have been involved in this project.

At the start of this tenth year, we have started to work in a way that connects more to research by involving a professor from Curtin University to facilitate the design and implementation of this alternative approach to the project. This also involves the support of the union and the ministry.

The tragic flaw in this project is that given the amount of money they have put into this project is the failure to convince them to begin researching what they have done in regards to process and impact data. We are now trying to put a research team together. Western Australia, like most states and provinces in the world, does not have a history of researching the implementation of systemic change. Given this is one of the only projects that we know of in the world where a state is working collaboratively on a long-term basis with most stakeholders to make a difference for students, we hope they will more intensely focus on researching their efforts. The agreement was that they complete a book or major paper on systemic change at the state level by the end of year five. That has not yet been completed; but it has been initiated. Interestingly, virtually no educators at the ministry or the union have doctoral degrees; my guess is that the 'doing' of research is simply not perceived as important. As mentioned earlier, we do have one consultant doing her Ph.D., on the impact of the project in the tertiary TAFE system.

York Region District School Board (YRDSB) – Completing Year Nine

How they started? This project started with a conversation between a teacher and one of the Superintendents in YRDSB who several years earlier was an administrator with the Durham Board of Education. Although this may look like bottom up change as the teacher suggested they talk with me, it was more top down with a high degree of collaboration between central office, district consultants, principals, and teachers. That initial conversation resulted in a meeting with that Superintendent and the Director of Education. That led to a plan of how to initiate the project. I did a two-day workshop for the 25 board consultants who were responsible for implementing and supporting change in the district. The purpose of this was to let them experience what this involved and to ask them whether or not they thought it was worth pursuing. We did the same with the principals in the district and with the central office admi-

nistrators. Collectively, we were working at trying to understand what this project might look like and how it would play out.

Who is involved? All stakeholders were involved through a twelve-member advisory committee. The committee was made up of teachers, principals, consultants, and central office administrators from the board. As well, the committee involved the chair of the school trustees, the board research officer, a Ministry of Education representative, a Teachers' Federation representative, and two researchers from OISE/UT. For the first four years, this committee met four times a year to reflect on what was happening and what needs to happen. Importantly, the Board appointed two of their consultants to work almost entirely with this project to make sure that it built coherence and connected with the other projects happening in the board. One of those consultants is still coordinating aspects of the project. The other 23 consultants were also intensely involved in the project through their curriculum specialty. A key piece that most districts overlook is the involvement of the Superintendents and the Director. One or more Superintendents and the Director attended part or all of an institute; likewise regarding the classroom demonstration sessions, and the advisory meeting etc. The presence of central office is practical, noticed, and appreciated by the participants. The message was that the project was important.

What was the process? We ran approximately three to four 3-day institutes during the first five years with each institute involving 125 participants. Participants came in principal or vice principal and teacher teams of around four to five. In addition, we had follow-up sessions in the later afternoon early evening where participants came back to share what was working and what was not working. They also brought samples of classroom work. The institutes or workshops involved the presentation of theory with demonstrations and videos, the chance to practice with feedback and then the opportunity to return to the school in peer coaching teams to work on what they had learned in the workshop. They would return each time and share samples of student work. During the first three years I also did demonstration lessons in teachers' classrooms. These were video-taped, edited and provided to the schools in the district.

We now have approximately twenty professional edited videos of sample lessons from kindergarten to grade twelve. These lessons involve approximately 30 to 50 teachers coming to watch the lesson that is live linked into the school library. The lesson is planned and discussed with the teachers. The lesson is one that the teacher volunteering wants taught. For example it may be a lesson on linear functions to a grade nine class and the teacher wants to see if Concept Attainment combined with effective group work could be used to have the students develop an understanding of this concept. I then left to the classroom and taught the lesson. After the lesson, I returned and we then took about 30 minutes to deconstruct the lesson. Another teacher from that school volunteered and we repeated the process. We did the demonstration lessons in three classrooms during the school day. They have now made these tapes available to all school staffs and to the other districts in the project.

In year three they also started doing action research projects. Teams of teachers from schools, with their administrator met with the board research officer and myself to plan, implement, and write up their studies. These were published in a board document and the teams also presented the papers at a board action research function.

At the end of the first two years, we then designed and implemented a Bachelor of Education pre-service option in one of the York Region schools (Doncrest Public School, a kindergarten to grade eight school). We are now in our seventh year of that project. Each year approximately seventy students complete their B.Ed., degree in this option. The YRDSB has hired approximately 280 of those students. Some of those students are now associate teachers mentoring the new B.Ed., pre-service students.

What they have achieved? We have involved most of the schools in the district – but not all schools. A few schools have all their staff involved. In addition to the in-service work with

teachers, we now have a strong university school-district partnership where our pre-service students work with classroom teachers who have the same instructional language as our university students. YRDSB has a website that contains some of the papers, action research etc., they have completed. The videotapes are sold to districts around the world at a price that allows cost recovery.

A number of teachers and principals have completed their masters on different aspects of the project. They now have the internal capacity to carry out all workshops involving the intersection of instruction, assessment, and curriculum.

This summer, teams of teachers from four of the districts presented a four-board summer institute where teams were formed between districts and they met during the year to plan their workshops. Each of the teams then presented in three of the districts during the summer (one day in each district). The fourth district from Alberta, the Northern Lights School District presented, but because of cost and distance (about 3000 miles away) the other teams did not fly to Alberta to present. This is the first time districts in Ontario worked together during the year and had teams of teachers made up of a participant from each district that presented to teachers in each of the three districts. These districts are currently meeting to plan the second multi district summer institute in 2010.

Interestingly, in 2007, educators from five districts including Western Australia, met for two days to share what they were doing. In 2010, we are having an institute in Vancouver for all the districts involved in these instructional intelligence projects.

For a more intense analysis of the start up of this project, see the article by *Bennett, Sharratt and Sangster (2003)*, and in a research report by their research officers, *Bormer and Sangster (2004)*, and in a research paper by *Eldridge and Bennett (2004)*.

Western Quebec School Board – Completing Year Seven

How they started? Prior to starting this five-year project, I had done a bit of work for McGill University. Their teachers from WQSB had gone back and in discussions with central office staff invited me to work in their board. This was a bottom up change effort supported by central office. I informed them that I am only working in districts in systemic change efforts over a five-year period. They were interested in this process and they came and spent time in the YRDSB and met with the Director, one Superintendent, two of the consultants and myself. They liked the conditions, and we started the project.

Who is involved? They have the concentrated support of the directors who are a thoughtful and collaborative group. (Note that the top position in the board is Director General). Although the Director General was excited at the start, she was never really involved after that initial meeting and did not attend any workshops or follow-up sessions. This did not directly have an immediate negative effect on the project, but it did make it more difficult to carry out actions and make decisions. She retired, and a new Director General was appointed. He is likewise not directly involved; he seldom comes to any of the workshops or demonstration lessons. Interestingly, this direct involvement of the top CEO is one of the conditions we all agreed to at the start of the project.

What was the process? WQSB had the most powerful implementation process. They started with about thirty teacher/principal teams who worked with me for three, two-day sessions during the year. Like the others, they involved the presentation of theory with demonstrations and videos, the chance to practice with feedback and then the opportunity to return to the school in peer coaching teams to work on what they had learned in the workshop. They would return each time and share samples of student work. At the end of year one, we met as a group and planned year two based on their perceived needs. This involved an additional six days of training that included two days on classroom management and four days on one aspect of cooperative learning. At the same time a new cohort of thirty teachers began their first three

two-day cycle. In year three another group of thirty started and the first group went deeper into aspects of cooperative learning and also observed me doing demonstration lessons. The other cohorts duplicated the first cohort. In year four the participants did demonstration lessons and I observed and coached. In year five, they planned and implemented workshops for each other during the last of the three -two-day sessions. That means the first group had thirty days of training with me over a five-year period. In year six, those teachers did all the workshops for all cohorts; they had developed the internal capacity to run their own staff development program.

What they have achieved? They have designed and implemented a practical model in terms of valuing teachers as learners through out the first five-year period. They completed their first survey in the 2003/04 school year. The results were presented at the Rotterdam ICSESI conference. (See *Rose and Bennett, 2004.*)

They now have the internal capacity to run all their workshops. They also have teachers who are now Tribes Trainers who run intensive four-day workshops on how to create more inclusive and respectful classrooms for kindergarten to grade twelve students. Tribes is a cooperative learning approach designed to create safer more inclusive classrooms.

Several teachers have completed their masters degree on the project.

Peel Board of Education – Completing Year Six (after a one-year pilot)

How they started? Two consultants with the Peel Board, the second largest school district in Canada, asked me to do a workshop for their teachers that focused on the area of instructional intelligence. I explained why I was not interested unless central office supported the process. We discussed the five-year project. We later met and agreed to do a pilot series with about 75 teachers who had to come in teams with their principals. At the end of the year, they took the results of what we did to several Superintendents and their recently appointed Director (CEO) at central office. I suggested to this group that they meet with key people in the YRDSB. They met with the Superintendents and Director of the YRDSB and from that we planned the project in the Peel Board. This was clearly an example of bottom up change supported by central office. (Note that this is covered in much more depth in their paper *Adamson, Nickle, Serebrin, Waterman and Bennett, 2004* presented at ICSESI in Rotterdam.)

Who is involved? For the first two years they had stakeholders involved through an advisory committee. That disappeared in year three. That original committee was made up of teachers, principals, consultants, and central office administrators from the board including the Director. As well, the committee involved the board research officer, a Ministry of Education representative, a Teachers' Union representative. They had great intentions, but the process dissipated.

The district central office is not that collaborative or collegial. Superintendents in Peel have their areas of responsibility and they do not appear to intersect in their efforts. The instructional intelligence project is a major project in their district and is supported by one Superintendent who really works to make sure all the pieces are put in place. Unfortunately, he retires at the end of 2008 and we are not sure how the project will be situated within the board.

What is the process? In 2002–03 they started with a pilot that initially involved approximately 75 teachers and this grew to around 125 for the following sessions. The next year, in the fall of 2003, they did an overview session for all the support staff in the district who work with teachers and who would be responsible for supporting the implementation of the project. The first institute was run in the fall of 2003 for approximately 150 participants who came in school teams. Again, the school administration was part of the team. The two superintendents responsible for this project also attended these institutes. They made the decision to complete an initial questionnaire to assess what teachers knew about aspects of instruction prior to the

institutes happening. We ran approximately three two-day institutes each year during the first five years with institutes in the last three years involving approximately 250 participants.

Participants came in principal or vice principal and teacher teams of around four to five. In addition, we had two one-day follow-up sessions where participants came back to share what was working and what was not working. They also brought samples of classroom work. And, in addition, we would weave in one or two new ideas. The institutes or workshops involved the presentation of theory with demonstrations and videos, the chance to practice with feedback and then the opportunity to return to the school in peer coaching teams to work on what they had learned in the workshop. During the year I also did demonstration lessons in teachers' classrooms. These were videotaped, but not edited or distributed to the schools. Interestingly, they spent a lot of money to videotape them, but not much happened once they were taped. They kept meaning to do them; but for whatever the reason, they never got done.

What have they achieved? Given the amount of money and time they put into the project, they have the poorest return on investment of all eleven districts. That said, they have done several things that are very impressive in terms of sustainability. They approached the Ontario College of Teachers to set up an Additional Qualification course on Instructional Intelligence. This is a rigorous undertaking as the criteria for these courses are demanding and impact teacher salaries. The course involves 125 hours of instruction over the full academic year. The course involves theory, demonstrations, practice, feedback, in-class videotaping, action research etc. The PDSB teachers present this course to teachers in the PDSB. In this way, they have built in a sustainability process. Importantly, the Peel District covers 600 dollars of the 700 dollar cost to take the course.

Thames Valley Board of Education – Completing Year Six

How did they start? Two years prior to their starting the project, I taught a graduate class that focused on instructional intelligence. Several teachers in the class went to key people at central office and suggested they invite me to work in the district. I was contacted and explained why I could not. We discussed the five-year project. I suggested they meet with key people in the YRDSB. They met with the Superintendents and Director of the YRDSB and from that we planned the project in the Thames Valley Board. This is another example of bottom-up change supported by central office. What is an interesting part of their involvement relates to how expediently they have dealt with merging three districts and tangentially developed such a strong sense of working together to impact student learning through valuing teacher and administrator learning.

Who is involved? The most important piece related to involvement was the collective involvement and responsibility of all seven Superintendents in the project. This district had the highest degree of central office coherence and informed collaboration of all the districts in which I have worked over the last twenty-six years. They also involve their approximately twenty-five consultants as key players in implementing the project. The consultants are also have high norms of collaboration and collegiality.

In addition, they created a steering committee. The committee is made up of five people, two consultants, two superintendents and myself. This lasted for the first three years and has now been reconfigured into four district teams with Superintendents taking responsibility for one of the four teams (which represent four areas of the district). This increased as sense of shared leadership.

What is the process? They started with large institutes involving all grade level teachers; they then divided the group up into elementary and secondary follow-up sessions. The big session involved around 300 participants who came in teams with their school administration. They would run two of these a year. The follow-up sessions involved bringing back samples of student work; sharing lessons, classroom demonstration. The workshop process involved

the presentation the theory, demonstrations, the chance to practice and get feedback with follow-up support.

In year three they started having their teachers do demonstration lessons observed by approximately 150 of their colleagues; some were live; others were pre-recorded so the teacher could be present during the lesson deconstruction.

They currently do all their own instructional workshops. I am working with them on action research in this sixth year.

What have they achieved? They have the internal capacity to run their own instructional workshops. They have an extensive website for sharing sample lessons and examples of student work. A number of teachers and administrators have completed graduate work on aspects of the project. They have also produced a number of professional edited videotapes that are available to all teachers in the district. In addition, they have produced a number of resources for teachers in a variety of instructional areas. One external study was done assessing the impact of their efforts (Earl and Hannay, 2007)

North Vancouver School District – Completing Year Six

How they started? Prior to this district's involvement, I worked for three years with the Coast Metro group that was funded through the Ministry of Education in British Columbia. We worked with approximately 125 teachers from kindergarten to grade twelve. The teachers came in teams with their administrator from districts around the Vancouver area. We ran three sessions during the year. One group was from North Vancouver and the following year they asked if I would consider working with the North Vancouver School District. Again, we discussed the issue of the systemic change projects and why I could not work in their board. During the year, all the administrators in the district completed a study group on the book *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration* (Bennett and Rolheiser, 2001). They once again asked if I could come out and meet with them on a two-day retreat and take them through the book they had completed as a study group. At this time we also discussed their involvement in a five-year project. Time, however, became an issue. I suggested they send out a few experienced and respected teachers to a summer institute to see whether or not the teachers felt it would be worth while. They sent a team to YRDSB's summer institute.

Who is involved? They have a highly collaborative central office and school district staff. Their superintendent is also highly respected by the other central office administrators and principals. They also pushed sustainability by creating a partnership with the University of British Columbia (UBC) to have their teachers complete a masters degree focused on instructional intelligence. UBC designed the masters to match the instructional intelligence project. This is an example of involving other stakeholders.

What was the process? They initially created a large shift in the thinking how administrators understood and provided leadership in the area of instruction through a one-year study group on the *Beyond Monet* book. In addition, they all had a two-day workshop to experience and review the contents and purpose of the book. In year one, they did a three-day institute on instructional intelligence. The teachers came in teams with their administrators. The superintendent of the district attended for part of that time. In addition, the superintendents and other central office people attended the institutes. Over the next years, they ran one workshop at the end of the year to inform teachers of the summer program. Teachers then attended summer institutes on their own time. During the first two years, I also did demonstration lessons where teams of teachers would come and observe and then discuss the lesson. They formed an action research group in year two focused on instructional intelligence at the secondary level – this still continues. Less follow up was provided by me as the district is about 5000 kilometres from Toronto (where I live).

What have they achieved? The key achievement is their connection with the University of British Columbia. They now have 90 of 700 teachers with masters degrees focused on instructional leadership. They also have an on-going action research program – with the secondary school teachers being most involved. Two of the superintendents have presented at conferences in Europe. Those two superintendents are also working on a book on systemic change in their district. Other principals, consultants, and teachers are part of the writing team. This district also scores as one of the highest in international tests.

An Assessment of Each District's Efforts

Chart Four in the appendix is a draft of a rubric that provides a way of getting a sense of how you and your district are doing at attending to change and systemic change. I then score each of the districts on this rubric. See the appendix.

Merging the Wisdom of the Five Districts

In this section I first identify the key factors that cut across all or most districts that seem to make or break systemic change efforts. I then pull out strengths from each board that would be somewhat idea in creating a new district.

After twenty-six years of working on systemic change related to instruction, a number of factors have emerged that increase the chances that projects succeed. The most important variable is the active support of the CEO (Superintendent or Director, or Director General – each province has different labels for this position). This implies this person is personable, collaborative, delegates and communicates by his or her presence at workshops and follow-up sessions. If this piece is not in place, it is unlikely that the project will last. Connect to this, the CEO has to be around for long enough to build the necessary connections. This means at least five years.

The second key factor is the collaboration between the different levels of central office – those who are hierarchically just below the CEO must work together – as soon as turf tensions emerge and they start to jockey for budgets and pushing personal agendas the project is going to experience problems. In addition, the idea of collaboration between district consultants is also critical. They have to be brought into the project first – they need to be part of the decision making process in terms of whether or not the project is worth doing, as well as, assisting in the design and implementation of parts of the project. The project must be seen as everyone's responsibility – some of course more intense than others.

Third, the workshops have to involve teams of teachers that include school administration as part of that team. During the workshop those teams are provided with information or theory, watch demonstrations, as well as, being involved in demonstrations. They also need to practice the innovations in the workshop where they give each other feedback. And tangentially, when they return to the school they start to play with the innovation(s) and provide opportunities to share what they are doing with the other teachers involved on the team. The principal makes sure those opportunities to share, observe, etc., are built in. Once the teachers are comfortable with the innovation and have samples of students work etc., then they can begin to provide information to the rest of the staff.

Fourth, the opportunity to observe other teachers and to sit down and deconstruct sample lessons is invaluable. Although I usually do these during the first three years because they are usually not brave enough to teach a lesson for all teachers to see etc., once they start to do their own lessons, those observing much prefer watching their colleagues.

Fifth, understanding change is critical. Teachers must understand that when they first go back to play with new ideas they will experience the implementation dip; things may get

worst before they get better. Their first attempts will be clunky or mechanical and will not have a large impact on student learning. In addition, the students will be in the dip as well – so they not be that ‘pleased’ with the new approach. Take time to teach the students about the implementation dip – you are in this together. Tied into change is also understanding that teachers will shift in their level of use of an innovation from being non-users, trying to orient their thinking, to preparing their first lesson. Next they start and they begin the shift from being mechanical users to routine, refined and integrative users. This takes time. Often two years to get from mechanical to being routine. You can see if you do not stay with something long enough, you will never find an effect on student learning.

Sixth, involve all stakeholders collaboratively where each voice is respected – the unions, ministry, trustees, university etc. The more widespread the ‘users’, the less likely the project will disappear if a key person or a few key people leave. Try to build a relationship with the university to set up opportunities for collaboration in terms of course work and in pre-service practicums – work at creating a common language between the university teacher training program and district teachers.

Seventh, research the project from the start so that you can collect data to see the impact or lack of impact the project is having. Collect demographic, process and also impact data. That data should be both qualitative and quantitative. If possible, involve teachers in teams to carry out action research projects – this usually does not start until you are few years into the project. That said, the earlier the better. Encourage teachers to complete their masters or doctorate or any additional qualifications related to the project so that you develop the internal capacity to carry out your own research.

Eighth, work hard to develop the internal capacity to implement innovations. If and when you bring in outside consultants – demand that they make the connections between their ideas and the ones in the project. You have to build coherence; those that are implementing the ideas must not see a ‘new’ person as ‘here we go again’ – we just did ‘X’ and now we are doing ‘Y’. Think quilt – not a bunch of disconnected patches.

Ninth, share, share, share. Share between teachers, schools, districts, and stakeholders. Create a website on which you put samples of student work, sample lessons etc. Video tape sample lessons at all grade levels in all subject areas demonstrating multiple ways to engage students in learning; make those DVDs available throughout the district and between districts.

Tenth, work diligently to connect curriculum, assessment, instruction, how students learn, change and systemic change. If any of those are lost; you are at risk of the project dissolving.

Last, the simple one, stay with it long enough to make a difference.

The Ideal District: Pulling Parts From Each District

In this last section, I select the best from each district to create the ultimate district.

I would start with York Region District School Board’s CEO (Director of Education). He exemplifies that role. Collaborative, active, delegates, stays the course over time. His core value is the life chances and learning chances of students. I would also use their consultants -although the Thames Valley District School Board consultants are very close – almost a toss up here. Both groups of consultants are highly collaborative and collegial and attend to change wisdom. (Note that some of the smaller districts do not have district consultants; if they do, they may only one or two.)

For superintendents (level below the CEO) I would take Thames Valley’s. They also exemplify everything we know about working collaborative and collegially. They are all involved in the project and see it as their responsibility to make sure it works.

For sharing of resources, I would take York Region’s website – especially for their willingness to make it public; I would also like to merge it with Thames Valley’s which is cur-

rently behind a fire wall – they have placed a lot of teacher created information on their site. I also would take both York Region and Thames Valley for creating resources within the district for their teachers to access.

As an innovative approach to keeping the project alive, I would take the Peel District School Board’s Additional Qualifications course – a 125-hour course. They cover 600 of the 700-dollar cost. That is very generous. Peel also provided the highest quality in terms of location and meals – they really make their teachers feel and believe that they were valued. They also provided books for all participants.

Focused on the over-all implementation process, I would take Western Quebec’s three 2-day workshops per year for six years; with each year seeing a new cohort starting that would be supported in the school by the previous cohort. They worked that hardest at building internal capacity.

In terms of stakeholders, I would take Western Australia’s teacher union for their sensibilities around what teachers need to survive and be effective. Next I would select our Doncrest Option at OISEUT as a pre-service program that builds a common language between universities and school districts. Following that, I would want University of British Columbia’s flexibility and disposition to create a graduate program to support North Vancouver District School Board’s project. And although they are not part of the five districts in this description, I would take Tasmania’s Ministry of Education in the last 1990 and through to about 2006. They really pushed the agenda of what a powerful curriculum merged with instruction and assessment must become. All of those stakeholders understood the roll of merging instruction and curriculum and how students learning, change and systemic change. They all struggled with making certain aspects of it happen.

If I had the above... only reality would stop us.

Appendix

- a. Diagram One: Change over time
- b. Diagram Two: The New Meaning of Educational Change
- c. Chart One: Instruction Classified
- d. Rubric for District Assessment

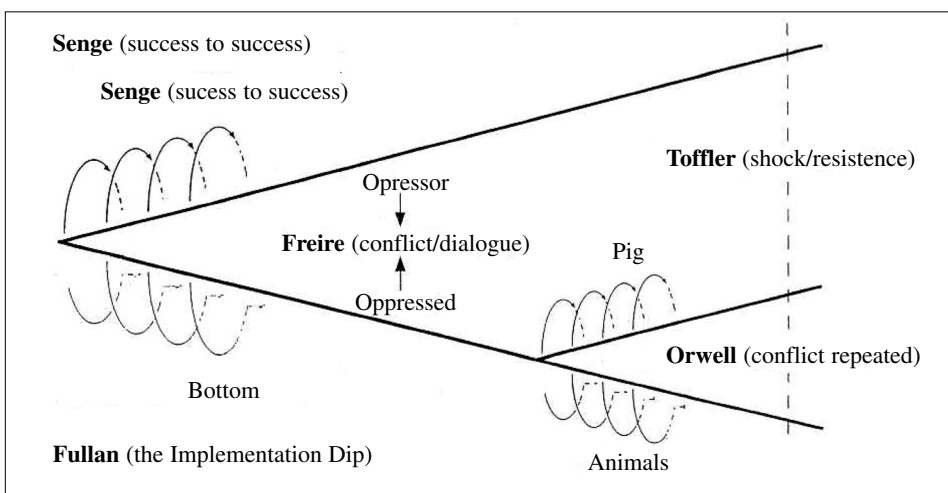


Diagram One: Change Over Time

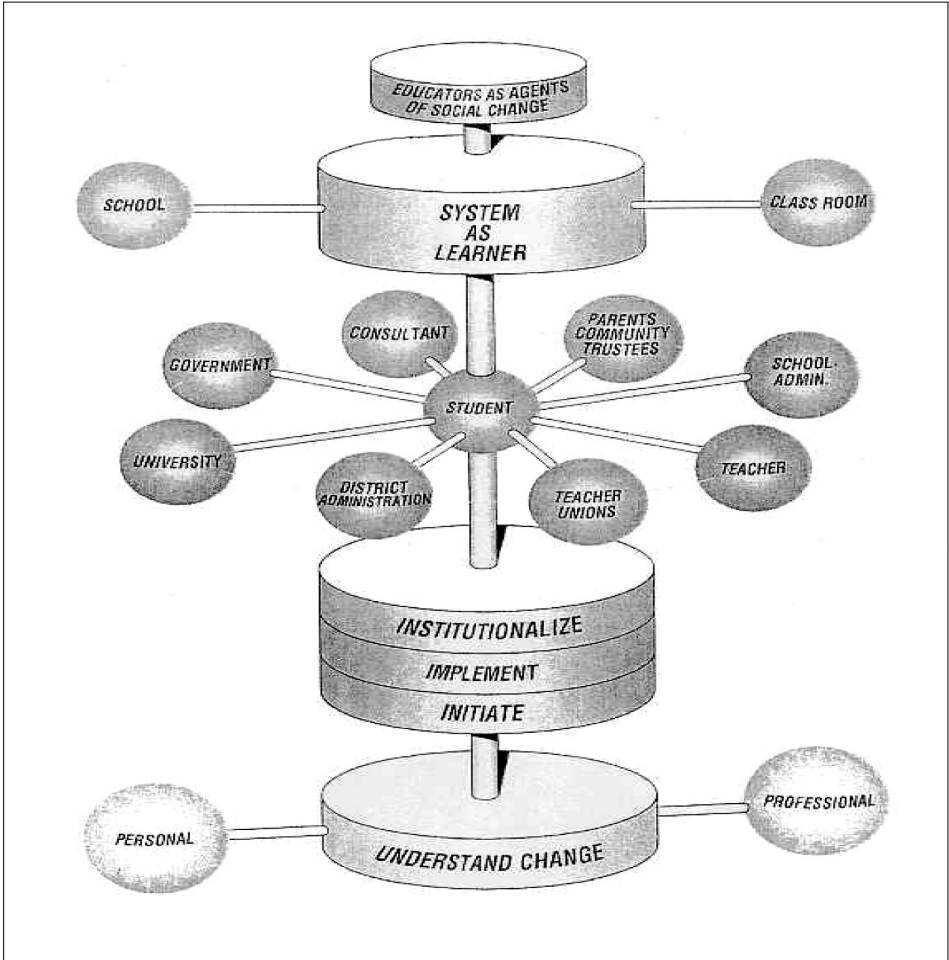


Diagram Two: The New Meaning of Educational Change (Barrie Bennett and Susan Loucks-Horsley)

Instructional Strategies

1. Structure: These instructional practices involve a sequence of steps or a number of related concepts. They often have applicability across grade levels and subject areas.
2. Purpose: They have specific, although varying, effects on student learning. They can affect logical thinking, social action, etc.
3. Examples: Cooperative Learning (Johnson's 5 elements; and Thelan's Group investigation: 6 steps) – social theory; Mind Mapping (5 factors and a process) – information processing and memory.
4. Argument: Usually supported by research and theory. They engage students in powerful processes and meet diverse learner needs.

Instructional Organizers

1. Structure: Frameworks that assist teachers to organize an array of instructional ideas and practices into an interrelated yet open-ended pedagogical set.
2. Purpose: To act as lenses to clarify or enhance communication and thought about instruction.
3. Examples: Multiple Intelligence, Learning Styles, Bloom's Taxonomy, Children at Risk Research, Learning Disabilities, Gender, Ethnicity.
4. Argument: They increase teacher wisdom in making decisions about the teaching and learning process; to make instructional decisions through the needs and inclinations of the learner(s).

Integrating Pedagogy

1. Structure: The interconnected use of instructional organizers, concepts, skills, tactics, and strategies.
2. Purpose: To engage students in a variety of approaches to learning to achieve multiple effects.
3. Examples: Students work with a partner through a Concept Attainment strategy to identify the essence of 'simile.' Next, student work alone to classify all the NO examples and testers into groups that represent other figures of speech (Inductive Thinking). They then form cooperative groups of four, compare their classifications, and then work alone to complete a Mind Map (strategy) on figures of speech.
4. Argument: To more effectively engage learners and their diverse needs and abilities.

Power

1. Structure: A statement (usually a number) that communicates the educational worthiness of something.
2. Purpose: To inform us of the effects we can expect from one approach to learning as compared to other approaches.
3. Examples: how fast (time); how much (frequency or percent); what is remembered (total score); usually refers to an effect size statistic. Effect size represents how far you can move the mean score of one group (experimental group) away from another (the control group).
4. Argument: The size of the effect assists us in making decisions related to what we decide to employ in the classroom, as well as what we decide to learn as teachers as part of our professional development.

Pedagogy
<ol style="list-style-type: none"> 1. Structure: The instructional concepts, skills, tactics, strategies, and organizers that a teacher can apply to affect learning. 2. Purpose: To increase the chances that a teacher can more effectively respond to the needs of the learner. 3. Examples: Interest (concept), Wait Time (skill), Think/Pair/Share (tactic), Mind Mapping (strategy), and Multiple Intelligences (organizer). 4. Argument: Pedagogical ideas and practices represent one of the critical distinguishing attributes of a teacher – with pedagogy, one is more likely to construct a meaningful learning environment.

Instructional Concepts
<ol style="list-style-type: none"> 1. Structure: Qualities of effective teaching and learning which teachers seek to enact through the application of a variety of instructional skills, tactics, strategies and organizers. 2. Purpose: To provide lenses to understand how, when, and where to apply one’s instructional repertoire. 3. Examples: Safety, Accountability, Relevance, Authenticity, Novelty, and Meaning. 4. Argument: They increase the chances that a teacher more effectively selects and integrates those instructional skills, tactics, and strategies that make a difference in learning.

Instructional Skills
<ol style="list-style-type: none"> 1. Structure: Specific and relatively simple instructional actions of teachers that enhance learning. 2. Purpose: To increase the chances that the more complex instructional processes (tactics and strategies) are effectively implemented. 3. Examples: Framing questions at different levels of complexity; providing time to think after asking a question; linking to the learner’ past experiences; checking to see if students understand; providing models or visual presentation. 4. Argument: Without them, we would find it difficult to engage some/all learners in learning. Without the skills, the power of the tactics and strategies is drastically reduced.

Instructional Tactics
<ol style="list-style-type: none"> 1. Structure: Actions usually invoked by the teacher, they are less complex than those found in Strategies. Tactics cut across most subjects and grade levels, and may be linked to other instructional tactics and skills in the enactment of a broader strategy. 2. Purpose: To involve students in an activity that has a specific purpose. 3. Examples: de Bono’s CoRT program (e.g., EBS-Examine Both Sides of an Argument; PMI-Plus, Minus, Interesting); Kagan’s simpler cooperative learning structures (e.g., Think/Pair/Share and Round Robin). 4. Argument: Often employed to enrich or strengthen the application of instructional strategies.

Chart One: Instruction Classifield

Systemic change criteria ¹	Level one	Level two	Level three	Level four
Director/Superintendent/Central Office support (COs)	Little to no CO support – Director/Superintendents not involved.	Minimum CO support – Director/Superintendent support superficial.	Most key CO personnel involved Director and Superintendents are actively supportive.	All key CO personnel are supportive and involved.
School Board/ Trustees	Few (if any) trustees understand the innovation(s) and are not actively supportive.	Some trustees have an understanding; provide minimal support.	Most trustees understand the innovation(s) and provide support. At times will ask for evidence of impact.	All trustees understand the innovation(s); actively support the innovation(s); often ask for and encourage evidence of impact.
Sense of coherence re all innovations	None, highly fragmented – not sensed as important. No coherence/ alignment.	Minimal coherence/ alignment – talk about it – but minimal action taken.	Coherence/ alignment is emerging and is important – action being taken.	Effectively attending to coherence/ alignment.
Involvement of stakeholders in role of advisory committee	Little to no involvement of key stakeholders (teachers, principals, central office, trustees, university, unions, ministry).	Minimal involvement of key stakeholders.	Most of the key stakeholders are involved – they meet 2 to 3 times a year.	All key stakeholder are involved – they meet four plus times a year.
Teachers attend workshops in teams with principal	Little to no sense of building a learning community – teachers come alone and almost always without principal.	Some sense of the need to attend in teams – teachers at time come in teams, principal minimally involved.	Usually attend workshops in teams and principal is usually involved whenever possible – usually come back and work in teams at school.	Almost always attend in teams and if not, come back and share in teams. Principal attends in almost all cases – when possible.
Follow-up support provided during the school year	Little to no sense of any need for follow-up.	Understand that follow-up is important, but seldom act on it.	Usually involves follow-up – if not provided, teachers will build it in at school. Beginning to sense the critical role of learning communities.	Almost always happens, the idea of building a collaborative learning community is critically important

¹ DRAFT – Barrie Bennett, OISE/UT

Systemic change criteria	Level one	Level two	Level three	Level four
Principal models/supports the innovation(s) back in school?	Principal does not go and does not support change at school. The result is little to no transfer of learning to the classroom.	Principal attends at times, but provides minimal support for teachers; if it gets done it is because the teachers did it alone.	Principal usually attends and understands her or his role is critical – is beginning to work at supporting teachers – being an instructional leader. Models when appropriate.	Principal effectively and consistently attends and supports the teachers with implementation. Teachers clearly see the principal as an instructional leader.
Participants understand change/systemic change wisdom	Little to no understanding of change and systemic change – they seldom if ever act on it.	Understand aspects of this area – but action is sporadic. Talk about change is more prevalent than action taken.	Developing a respect for this area: working at attending to the current wisdom – e.g., the factors of initiation, implementation, and sustaining of change (IIS).	Continuing to extend their understanding; they collectively respect and research their ability to attend to this area.
Building the internal capacity to talk about and sustain change	No focus on building the internal capacity to deal with never-ending press to change. Rarely if ever talk about this area.	Talk about it, but again do little about it. Seldom think of asking the outside expert to make connections with existing innovations. At time talk about this area.	Working at developing the internal capacity; still respect outside expertise; still not quite independent of the expert. Working at encouraging outside experts to make connections to board initiatives. Frequently discuss this area.	Has extensively developed the internal capacity to sustain change; still bring in outside expertise, but demand that these experts connect to district change initiatives. Consistently consider this area when dealing with change.
Consultants role in supporting innovations systematically	Consultants are not consulted and seldom work together to assist with the initiating, implementing and sustaining change (IIS).	Consultants periodically are involved, but again, only minimal efforts at working at IIS change.	Consultants frequently involved and often work together collaboratively related to IIS change. Central office values their efforts.	Consultants are highly collaborative. They are usually consulted and have a major role and impact on IIS change. Central office consistently values their efforts.

<p>Research re change is ongoing</p>	<p>No focus or perceived interest in this area.</p>	<p>Realize it is important, but do more talking than they do taking action.</p>	<p>Working at collecting evidence of their efforts; looking at what is and what is not working.</p>	<p>Consistently collecting data re what is and what is not working re how to initiate, implement and sustain change.</p>
<p>Focus on researching the impact on student learning</p>	<p>Little to no evidence; it is there, it occurs because of external pressure – usually from ministry.</p>	<p>Beginning to sense the importance, talking about it but taking little action unless imposed or perhaps a graduate student is doing research.</p>	<p>Developing action plans to collect data on student achievement – working more on qualitative data – case studies – working at connecting this to qualitative data – say from provincial exams.</p>	<p>Extensive action taken regarding impact on student learning both through board or district action research and through teachers and principals etc., doing graduate work related to district change. May involve external researchers.</p>

BIBLIOGRAPHY

- Adamson, I., Nickle, S., Serebrin, L., Waterman, C., & Bennett, B. (2004): *Before, beneath, and beyond: Initiating large scale system change*. Paper presented at the 2004 ICSESI in Rotterdam, The Netherlands.
- Bennett, B., Sharat, L., Sangstar, S. (2003): *Systemic change: A focus on instructional intelligence ... two and one-half years into a five year journey*. A paper presented at the International Congress of School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia.
- Bennett, B. (2003): (Ed.) *Instructional Intelligence*. *Orbit*, 32(4).
- Bennett, B. (2002): *Unterrichtsentwicklung Draught pädagogische Intelligence*. *Journal Für Schulentwicklung*, 4(2002).
- Bennett, B. (2001): *Beyond monet: The artful science of instructional integration*. Ajax ON: Bookation.
- Bennett, B., Anderson, A., Evans, M. (1997): *An analysis of how teachers acquire and extend their instructional repertoire*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, Illinois.
- Bennett, B., Anderson, A., Evans, M. (1996): *Towards a theory of instructional acquisition*. Paper presented at CSSE – Brock University, Ontario, Canada.
- Bennett, B., & Green, N. (1995): Effect of the learning consortium: One District's Journey. *Journal of School Effectiveness and School Improvement.*, 6(3), pp., 247-264.
- Bennett, B., & Green, N. (1995): *Beyond Classroom Walls: The Long Term Payoffs of Cooperative Learning*. Cooperative Learning. In their issue 'Re-creating the School as a Collaborative Learning Community. Volume 15 (1) 30-33.
- Bennett, B., & Green, N. (1993): *Beyond Mediocrity: When Systems Learn*. A synthesis paper presented at CSSE.
- Bennett, B. (1992): *Beyond mediocrity: When school systems learn*. A synthesis paper presented at the School Effectiveness and School Improvement International Conference, Victoria, British Columbia.
- Bennett, B. (1991): *Staff Development in the Halton Board of Education: Perspectives of an Inside/Outside Consultant*. One part of a three-part paper presented at the *Fourth International Congress on School Effectiveness*, Cardiff, Wales.
- Borner, ML, & Sangster, S. (2004): *YRDSB's research on instructional intelligence: Highlights from the surveys of teachers and administrators and school teams action research*. Paper presented at the ICSESI conference, Rotterdam, The Netherlands.
- Brunei, J. (1966): *Toward a theory of instruction*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Cuban, L., & Usdan, M. (2003): *Powerful reforms with shallow roots*. New York, Teachers College Press.
- Dale, E., & Rath, L.E. (1945): Discussion in the secondary school. *Education Research Bulletin*, 24, 1-6.
- Earl, L., & Hannay, L. (2006): *An analysis of systemic change in Thames Valley*. Board Report.
- Eldridge, J., & Bennett, B. (2005): *The impact of a school district-university partnership on pre-service and inservice teachers: A focus on instructional intelligence*. Paper presented at the Castle Conference, England.
- Freire, P. (1971): *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder & Herder.
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- Fullan, M., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990): Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Fullan, M., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1989): *A comprehensive framework for classroom and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Conference. San Francisco, CA.
- Goodlad, J. (1992): *A place called school*. New York, McGraw-Hill.
- Hord, S., & Hall, G. (2001): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Toronto, ON: Allyn and Bacon.

- Huberman, M., & Miles, M. (1984): *Innovation up close*. New York, Plenum.
- Hunter, M. (1994): *Enhancing teaching*. New York, Macmillan College.
- Joyce, B., & Weil, M. (2000): *Models of teaching*. Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Leithwood, K. (2007): *What makes a difference in student achievement*. Paper presented at the Jackson Lecture, University of Toronto.
- Machiavelli, N. (?): *The prince*. New York, Bantam
- Marzano, R. J. (1998): *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Maynes, W., Schwartz, D. & Smilanich, P. (1982): The role of staff development programs in the enhancement of teacher effectiveness. *Challenge in Educational Administration*, 21(2), 26-34.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984): *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Orwell, G. (1946): *Animal farm*. New York, Harcourt & Brace.
- Rose, A., & Bennett, B. (2004): Developing a professional learning community ... two years into a five year effort to change teaching practices in schools of the western quebec school board. Paper presented at the 2004 ICSESI in Rotterdam, The Netherlands.
- Rosenholtz, S. (1991): *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, Teachers College Press.
- Sarason, S. (1990): *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, Jossey Bass.
- Saul, J. R. (1992): *Voltaire's bastards: The dictatorship of reason in the west*. New York, The Free Press.
- Seashore-Louis, K. & Miles, M. (1990): *Improving the urban high school: What works and why*. New York, Teachers College Press.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline*. New York, Doubleday.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B., (1987): Synthesis of research on staff development: A ramework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(2) 77-87.
- Toffler, A. (1970): *Future shock*. New York, Random House.
- Watson, N.H., Thiessen, D., Rolheiser-Bennett, C, & Bennett, B. (1989): *The Learning Consortium: Year 1 of a school/university partnership*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education Conference, Quebec City: QUE.
- Zywine, J., Stoll, L., Adam, E., Fullan, M., & Bennett, B. (1995): Leadership effectiveness and school development: Putting reform in perspective. *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 6(3) 223-246.

AZ ÉRZELMEK SZOCIÁLPSZICHOLÓGIÁJA ÉS A NEVELÉS

Az érzelmek kutatásában rendszeresen megessik, hogy a pszichológusok megtudakolják a vizsgálati személyektől, mi is az érzelem, ők milyen érzelmeket tartanak számon. E reprezentációban szokás szerint kitüntetett helyen áll a szeretet és szerelem. Bevallom, hogy ezen vizsgálati tapasztalat ellenére előadásomban e szép érzésekről nemigen esik meleg szó, hűvösen a kutatások főbb csapásirányait és az emberkép változásának nevelési vonzatait érintem. Ebben az időkeretben nem jutunk el az érzelmek megújuló neuropszichológiájához és az evolúciós megközelítés invenciózus területére sem. Figyelmünket szikáran a címben jelölt szociálpszichológiára szűkítjük, négy tételben. Az első a megismerés és az érzelem vetélkedése, a második az *én*-re vonatkozó információk érzelmi kihatásai, a harmadik az érzelmek sokszínűsége és társadalmi mintázatai, a negyedik nem kevesebb, mint a boldogság egyéni mélységben és társadalmi léptékben.

1) A megismerés és érzelem vetélkedésre

A forradalom felvilágosult köreinkben pozitív érzelmi jelentéssel rendelkezik, mint előrevivő, sőt előre rántó társadalmi mozgás, ám nem tagadhatjuk azt sem, hogy sodró radikalizmusa nemcsak az áporodott nyugalmat, de a józan egyensúlyt is felborítja. Ez érvényes az ún. kognitív forradalomra is, amely a 60-as évektől végigsöpört a pszichológián, és uralomra segített egy új megközelítést, az ún. *információfeldolgozási paradigmát*. Előbb szinte gondolati játékként merült fel: „mi lenne, ha az emberi viselkedést egyedül csak az információfeldolgozás folyamatából és annak megbicsaklásából próbálnánk levezetni”, utóbb a játékoság eltűnt, és a pszichológusok már-már megfeledeztek az érzelmekről és a tettekre való késztetés és készenlét jelenségvilágáról. Csak úgy vettek tudomást az érzelmekről, mint állapotunkat és viszonyulásunkat tanúsító információkról, és a rövidzárlatos torzítások között számon tartották azt a heurisztikát, amely az aktuális érzelmi állapotot tekinti az értékelő megítélés horgonypontjának. (Mondjuk egy tanár azt gondolja: „De jó kedvem lett, ez a felelet jelest érdemel.”)

A megismerési folyamatok elmélyülő, illetve kiteljesedő tanulmányozása azonban előbb-utóbb elvezetett az érzelmi hatótényezők szerepének módszeres vizsgálatához. Két alapvető példát említenék.

A memória mérvadó modellje szerint a *mentális reprezentációkat hálózatos kapcsolatrendszer* tartja fenn, amelynek csomópontjai a köztük létesülő szálakon egymást aktiválják. Az emlékezeti tartalmak között fontos szervezőerőként hat ezek érzelmi színezete is: kellemes emlék jót idéz fel, rossz emlékhöz viszont kellemetlen kapcsolódik. Az *érzelmi kongruencia* tereli az emlékezést és a gondolkodást bizonyos irányba. Az e tárgyban úttörő kísérleteket végző Bower (1981) ún. *asszociatív hálózat-modellje* az érzelmi állapotokat magukat is csomópontként tartalmazza, amelynek kapcsolatai automatikusan és szelektíven mozgósítják az általuk összekötött emlékeket. Akár így kell ezt modellálnunk, akár sem, gondos, soklépcsős kísérleti vizsgálatok tárták fel, hogy *a jó vagy rossz hangulat miként befolyásolja az információfelvétel és -feldolgozás mindenkori folyamatát, mikor mennyi figyelem esik (vagy szakszerű választékosággal szólva: mekkora kognitív kapacitás jut) az információk kezelé-*

sére. Nagy általánosságban szólva a kellemes hangulat csökkenti, az enyhén árnyas, melan-
kolikusan kedvetlen hangulat növeli a szisztematikus információfeldolgozás mélységét. A jó-
kedv az ötletes kreativitás irányába hat, felszabadító szerepe van, ám a részletekben elmerülő,
elemző információkezelés nem jellemzi. Például a sztereotípiákat jó hangulatban fenntartás
nélkül alkalmazzuk az egyes társadalmi csoportok tagjaira, ugyanekkor a felszínesebb infor-
mációkezelés alkalmatlan arra, hogy új sztereotípiákat generáljunk a csoportok percepciója
során. Az érzelmi tényezők szerepének talán legátgondoltabb és legteljesebb modellje (az ún.
AIM/Affect Infusion Model) nemzeti öntudatunknak is kedveskedhet, mivel *Joe Forgas*, For-
gács József dolgozta ki Ausztráliában (1995, lásd még uő. 2001). A megismerésre fordított
erőfeszítés és az információkra való nyitottság alapján négyféle stratégiát különített el, és
gondolatilag csiklós, paradox tétele szerint érzelmi elfogultságaink a legelmélyültebb,
szisztematikus információfeldolgozásban hatnak leginkább – persze szándéktalanul – gondo-
lati végkövetkeztetéseinkre, a szociális ítéletalkotásra.

A kognitív forradalom tehát visszavezetett az érzelmekhez, a bekövetkező újabb paradig-
maváltást – ha Kuhn tudományelméleti terminológiájával megfér – nevezhetjük *affektív ellen-
forradalomnak* is. Ennek a fordulatos történetnek talán a legnevezetesebb alakja *Robert Zajonc*
(2003), aki a tradicionális kognitív szociálpszichológiának kiváló szakértője volt, an-
nak radikálizálódásakor pedig e szakmai főiránnyal merészen szembefordulva első szószóló-
ja lett az érzelmek pszichológiai jelentőségének. Igen korán, 1980-ban hirdette meg – tanú-
ként mondhatom – provokatív szándékkal azt a tézist, hogy az érzelmek nem másodlagosak
a megismeréshez képest, hanem függetlenek attól, sőt bizonyos esetekben hozzá képest még
elsődlegessé is válhatnak. A függetlenség és elsődlegesség mibenlétét itt most nyilván nem
tudjuk kimerítően megtárgyalni, de az erre vonatkozó proklamációnak fontos bizonyító anyaga
(az eredeti kérdésfeltevéseiről és frappáns válaszairól szakmászerte ismert) Zajonc egyik
kutatási területéről származik. Ez tőrhetetlen magyarsággal a „*puszta kitettség*” címet viseli,
és azt tárja fel, hogy valamely ingeranyaggal, tárggyal, személlyel vagy gondolattal való is-
mételt találkozás mind kedvezőbb érzelmi színezetet kölcsönöz e dolognak, és ez nem kogni-
tív közvetítéssel és kontrollal zajlik, tehát nem feltétele a ráismerés, az ismétlődés tudata, vég-
bemej ingerküszöb alatti prezentáció esetén is, és magának a hatásnak sem ébredünk tudatá-
rára. Talán felesleges is rámutatnom, hogy ennek az eredménynek – az érzelmi hatáskeltésre
vonatkozó más felismerésekkel együtt – milyen gyakorlati jelentősége volt és van a gazdasá-
gi érdekű reklámparban, vagy a politikai érdekű kampányszervezésben.

Míg *Robert Zajonc* elméleti erőfeszítései arra irányultak, hogy a kognitív szempont do-
minanciájától mentesítse az érzelmek pszichológiai felfogását, tanítványa és követője, *John
Bargh* (2006) továbbmegy ezen az úton. Szerinte nem egyszerűen arról van szó, hogy az ér-
zelmek alkalmazását megelőzhetik a tudatos megítélést, hanem arról, hogy a környezeti hatá-
sok közvetlenül kiváltják a tudatelőttes érzelmeket, motivációkat és az automatizmus szint-
jére süllyedt megismerési folyamatokat, amelyek rendre mind párhuzamosan zajlanak a
mélyben, és csak akkor buknak a tudatosság vékony felszínére, amikor a szeriális rendben
végbemenő viselkedés összerendezésüket megkívánja. Ebben a szemléletben a tudatos meg-
ismerés és az akaratlagos döntés csak körülírt és erősen meghatározott szerepet játszik.
Ugyan *Bargh* az automatizmusok homályában működő megismerési, érzelmi és motivációs
folyamatokról egy gáláns fordulattal azt állította, hogy ezek „mentális szolgálói” a tudatos
megismerésnek és döntésnek, ám mondanivalójának lényege szerint itt egy valóságos prole-
tárforradalom megy végbe, a szolgálak hada ledönti urait, és maga alá rendeli őket. *Bargh* el-
méletének empirikus kiindulópontját azok a kísérletek képezik, amelyben ún. *előfeszítéssel*,
rejtett ráhangolással irányítják a vizsgálati személyek ítéletalkotását, gondolatmenetét és
végkövetkeztetéseit. Szemléleti rokonságban áll ezzel *Greenwald* és *Banaji* (2003) sokágú,
roppant kiterjedésű, és tömeges érdeklődést kiváltó munkája, amelyet a tudatosság szintje
alatt meghúzódó – ám ott aktív –, rejtett sztereotípiák, előítéletek, attitűdök feltárására szen-

telnek. Az ún. *implicit asszociációs tesztben* a válaszreakciók gyorsasága tükrözi, hogy társadalmi kategóriák és értékelő minősítések mely kombinációi élnek bennünk, tűnnek természetesnek, hatnak szándéktalanul is gondolatainkra, döntéseinkre, ítéleteinkre. Az vált ki viharos érdeklődést és felcsapó szakmai vitát, hogy ebben a – ahogy Banaji és munkatársai fogalmaznak – „társadalmi tudattalanban” ott élnek a politikailag korrekt közbeszédből, sőt a becsülettel vallott egyéni világgépből kiszorult és lefojtott diszkriminatív megkülönböztetések és ellenérzések. Természetesen nem öncélú e szociálpszichológusok törekvése, hogy a tudat alá hatolva üldözzék a megbúvó sztereotípiákat és attitűdöket, hanem épp a *tudatos kontrollt* akarják felébreszteni és működésbe hozni ezen előfeltevésekkel és érzelmekkel szemben. Ez a sokszor felemlegetett ún. *amerikai dilemma* konstruktív feloldására tett optimista kísérlet, hogy az egyenlőségpárti demokratikus eszmeiség felül tud kerekedni a ritka kivételektől eltekintve sokunkban élő diszkriminatív hajlamokon. Szakmatörténeti szempontból ennek a minden értelemben aktuális kutatássornak az a tanulsága, hogy az érzelmi folyamatok fontosságát, alkalmasint veszélyét feltáró modern kutatás ma azokat a módszertani eszközöket és eljárásokat alkalmazza, amelyeket az információfeldolgozási paradigma úttörői és képviselői fejlesztettek ki. Egy ismert hely parafrázisaként azt mondhatjuk, hogy *az affektív generáció a kognitív emberek vállán áll.*

A megismerés és az érzelmi folyamatok viszonyának kutatásából is sokféle tanulság adódhat a nevelés folyamataira, hatásmechanizmusaira és eredményeire nézve. Sorjázhatnak a kutatási részeredményekből adódó kérdéseink, ezekből kettőt – az intézményes nevelésben is gondolkodva – érdemesnek tartok kiemelni. Az egyik *az érzelmi befolyás tudatos kontrolljának* vélhető és várható szerepe, a másik az ún. *érzelmi intelligencia fejlesztésének és alkalmazásának esélye.*

1a) Mahzarin Banaji és társai nyilván nem bírálhatatlan, de nemes szándékú kutatásai azt célozzák, hogy az emberek nézzenek szembe azzal, hogy a diszkrimináció sárkányának valamennyi fejét még nem sikerült levágni, továbbá kapjanak eszközt ahhoz, hogy szembenézzenek önmagukkal is, tudatosan birkózzák le etnikai, nemi, testi vonásokon, szellemi hovatartozáson alapuló ellenérzéseiket. Ha őszinték vagyunk, az affektív szociálpszichológia eredményei sem ellenmondásmentesek abban a tekintetben, hogy e konfrontációból mennyi jó fakad, de bizonyosan több jó, mint ha nem is tudatosul a kontroll lehetősége és szándéka. A kontroll lehetőségéről szólva érdemes mérlegelni, hogy a kommunikáció mai társadalmában nincs-e szükség a belső impulzusok mellett *személyes-tudatos ellenőrzés alá vonni* az embert érő külső befolyásokat is, beleértve a pszichológiai eszközökkel felvértezett, szervezett és tervezett gazdasági-politikai befolyásolást. A nevelésnek nem kell-e kiterjednie arra, hogy ráébressze a fiatalokat az érdekevezérelt manipulációs kísérletek lehetőségeire és tényeire, és hogy motiválja őket a velük szembeni ellenállásra. Ez a nevelés intézményeit kétségtelenül új szerepbe hozná a fogyasztók csábítását megcélzó és azt sikerrel gyakorló piacgazdaságban, de megítélésem szerint vállalható a személyes autonómia effajta védelme és fejlesztése. Ennek csak egyik kirívó példajaként említem az ideális testképről érkező médiasugallatokat, amelyek a szó szoros értelmében deformálóak és alkalmasint a fizikai egészség és a valóságos emberi kapcsolatok kárára vannak – amint ezt a vonatkozó pszichológiai kutatások fel is tárták (*Dittmar, 2008*).

1b) Az érzelmek szociálpszichológiája támpontokat adhat a társas helyzetek adekvát kezeléséhez, így a kapcsolatépítéshez. Mondanivalóját – a méltán népszerű, szakmailag is megalapozott – *érzelmi intelligencia* fogalma sűríti magába. Ez a terminus belefoglalja az értelmi képességek körébe magunk és mások érzelmeinek felismerését, átlátását és kontrollját. Ebben – az információfeldolgozási paradigma szellemében – eredendően az érzelmek által hordozott információk felfogása és kezelése volt a hangsúlyos, több azonban Daniel *Goleman* (1997) – aki a fogalmat köztudottá tette és révén maga is közismertté vált –

megtetézte azzal, hogy az érzelmi intelligencia mindezen túl felöleli önmagunk motiválását és kiterjed a társas kapcsolatok kézbe tartására is, ilyen értelemben tehát a társas-társadalmi hatékonyság személyes előfeltétele. Ő ezen expanzív fogalomhasználat jegyében latolgatta az érzelmi intelligencia fejlesztési lehetőségeit, és maga is próbára tette ezeket az intézményes nevelés keretei között.

2) Az énről vonatkozó információk érzelmi kihatásai

Nem kétséges, hogy az érzelmek szubjektívek, több értelemben is azok. Az egyik értelmezés az érzelmek – majd még részletesen tárgyalt – ún. *kiértékelési elméletében* expressis verbis megfogalmazást nyer: az érzelmek arra reflektálnak a maguk pozitív-negatív élményjellegével, hogy a megélt helyzetek, az adott partnerek, a dolgok mozgásiránya jól vagy rosszul érintik a szubjektum vélt vagy valós érdekeit, külső megbecsülését, belső harmóniáját. (Az persze – mint Zajonc-tól tanultuk – fogas kérdés, hogy a helyzetek, partnerek és mozgásirányok észlelése megelőzi-e az érzelmek ébredését, ezek értékelésén alapul-e az érzélem, vagy az érzélem fűti ezek megítélését.)

A szociálpszichológia *szelf elméletei* alapvetően két mechanizmust ismernek és ismernek el: az egyik szerint a társak figyelmükkel, elvárásaikkal, és jutalmazó-büntető szerepükkel aktív ágensei az én-alakulásnak. A másik szerint a társak akár passzívan is, a megismerés tárgyai-ként is viszonyítási támpontot, hátteret, kontextust adnak az önértékelésnek és az önérték-érzésnek. Az előbbi gondolatsort fejti ki *Mead, Goffmann* és a szimbolikus interakcionista, az utóbbi gondolatot bontotta ki *Festinger, McGuire*, s a kognitív szociálpszichológia tradicionális vonulata. Az ún. *társas összehasonlítási elmélet* Festinger eredeti megfogalmazásában abból indult ki, hogy az ember motivált önmaga megismerésére és értékei-gyengéi felismerésére, és ennek érdekében méri össze magát másokkal, keres erre alkalmas társakat, választ informatív összehasonlítási szempontokat, merít erőt az előnyös összevetésekből, viszont erőfeszítésre a számára előnytelen egybevetés ösztönözheti őt. Az elmúlt 50 évben – a szociálpszichológia úgymond második legnépszerűbb elméletével kapcsolatban – töretlenül folytak kutatások (lásd legutóbb *Stapel és Blanton*, 2007). Ezek utóbb az *önmegismerés kognitív motivációján túl* számot vetettek azzal, hogy az *önértékelés motivált kogníció*, magyarul a társas összehasonlítás nemcsak a tárgyszerű önmegismerést célozza, hanem a pozitív önértékelés elérésének és fenntartásának is célszerű eszköze. Ennek megfelelően kíséri érzelmi hullámverés, amelyet a szakirodalom a *társas összehasonlítás fájdalma és öröme* címszó alatt említ. Empirikus vizsgálata során ezernyi részlet került felszínre: így például kitűnt, hogy a társas összehasonlítás nemcsak igényelt és keresett helyzet, hanem sokszor a kényszerű verseny kényszerű velejárója, aminek nyilvánosságától a győztesek is és a vesztesek is szívesen menekülnének. Más az összehasonlítás szerepe és iránya, ha nyugodt légkörben, és más, ha szorongató atmoszférában zajlik. Ez utóbbiban az emberek egyértelműen gyengébb partnert választanak az összevetés tárgyául, ám információt és interakciót a jobb helyzetben lévőknel keresnek. A hozzánk közelálló személylyel való összehasonlítás vesztésként is lehet jóleső, mondhatni „sütkérezünk a fényében”, ám az én-képünkben fontos szempontból alulmaradni különösen nehéz és fájdalmas, ha hozzánk közel áll, aki e tekintetben különbnek bizonyul nálunk.

A pozitív önértékelés záloga a társakhoz való hasonlóság és a tőlük való különbözőség fura kettőssége. Erre Festinger anno úgy utalt, hogy attitűdjeinket az támogatja, ha a hozzánk közelálló társakkal osztozunk bennük, képességeinkre viszont az vet jó fényt, ha teljesítményünkben felülmúljuk a közelálló társakat. *Merilyn Bewer* (1991) ennél általánosabban egy identitáselméletet fejtett ki a csoportba, kategóriába való tartozás és az individuális megkülönböztethetőség *kettős szükségletéről*. A csoport, a kategória, amelybe besoroljuk magunkat, támpontot és viszonyítási keretet is ad önmagunk megítéléséhez, és más csoportokkal, kategóriákkal egybevetve pozitívumokat sugároz ránk, vagy negatívumokkal terhel meg bennün-

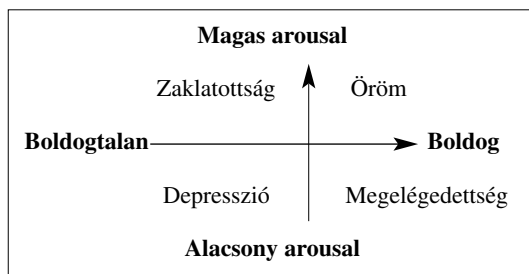
ket. Sok példát lehet hozni a csoportok közötti összehasonlításra, amely ott rejlik a társadalmi osztályok-rétegek magukról és egymásról formált képében csakúgy, mint a nemzeti sztereotípiákban, amelyeket a különböző etnikai csoportok alakítanak ki önmagukról és egymásról. A viszonyítás és viszonylagosság szerepét mi sem illusztrálja jobban, mint a magyar nemzeti önértékelés jelentős visszaesése a rendszerváltás során, amiben nyilvánvalóan közrejátszott, hogy korábban a keleti blokk volt a vonatkoztatási keret, amelyben a vívmányokat és az életmódot az emberek értékelték, ettől kezdve viszont magasabb mércén, a Nyugattal való összehasonlításban mérik a nemzeti teljesítményeket és életük színvonalát. A saját és más kategória közötti összevetés az ún. *társadalmi összehasonlítás*, amelyet ma már fogalmilag elkülönítünk a társas összehasonlítástól, ám a két, ént érintő egybevetés sokban rokon érzelmi következményekkel jár (Brewer és Weber, 1999). A társadalmi csoportok láthatnak egymásban követendő példát, de egymáshoz képest megélhetnek hiányt és megfosztottságot is, az ellenérzések nemegyszer morális érvekbe kapaszkodnak, és a gyűlölet kirobbanhat agresszióban. Van mindennek egy olyan érzelmi dinamikája is, amelyhez a kísérleti szociálpszichológia kevésbé tud hozzáférni, például a saját csoport értéke, sikere, elismerése gyógyír a bizonytalan önértékelésű személy sebeire, mint ahogy az egyéni csalódás és kishitűség rekompenzálását is szolgálhatja a saját csoport fölényének hangsúlyozása vagy agresszív érvényesítése. A saját csoport felértékelése, az „ingroup preferencia” tehát így vagy úgy személyes érzelmeket sűrít magába és mozgósít a maga védelmében. Így van ez a családi kötődés, a sportos csoportszellem, a hazafiség, nota bene: az iskolai osztályjelöltség is eltérő válfajában és érzelmi hőfokán.

Sokféle olvasata, sokféle nevelési tanulsága is lehet ezen kutatásoknak, amelyek a szelfet, az önértékelést és ennek védelmét érintik. A személyiségalkulás különösen érzékeny területéről van szó, és nem egykönnyen követhető és kontrollálható hatásokról. Ha kiemelünk két témát a nevelés elmélete és gyakorlata számára, akkor ez lehet egyrészt a *társadalmi identitás érzelmvilága*, másrészt a *társas összehasonlítást szolgáló és szülő versenyhelyzet*.

- 2a) A „valahová tartozás” emberi alapmotívumáról a szociálpszichológia szakirodalmában egyöntetűen és nyomatékkal szól még az Egyesült Államokban is, amelyet a kulturális összehasonlító pszichológia az individualizmus melegágyának tekint. Nálunk az individualizmus értékrendje és emberképe eszmei szinten talán nem hatalmasodott el, a rendszerváltás után azonban a túlélés és az előrelépés rendezetlen viszonyai között a valahová tartozás és az összetartozás társadalmi motívumai a gyakorlatban felemás módon érvényesülnek, meg is erősödtek, meg is gyengültek, hektikusan viselkednek. A csoportkötődés és az önmegkülönböztetés kettős tendenciáját a mai közösségi nevelőnek tekintetbe kell vennie. A *társadalmi azonosság* tudatát saját hatókörében segítenie kell, semmiképpen ne becsülje le és destruálja, ám óvnia kell az olyan torzulástól is, amely a saját csoport felfogását megfosztja komplexitásától, egyoldalúan idealizál, a csoporttag én-képét mintegy kisajátítja, és involváltságát hovatovább fanatizmussá fokozza fel.
- 2b) A *verseny*szellem társadalmunk mai gazdasági és politikai berendezkedéséhez elvszerűen hozzátartozik, és gyakran homályos feltételekkel és csak részlegesen, de fokozatosan meg is honosodik. Vannak pszichológiai fékjei is, többek között a nyílt vetélkedéstől való ódzkodás, a nyilvánosság előtt végbemenő társas összehasonlítás kerülése olyan szokásokhoz és normákhoz való kötődés, amelyek ezt nálunk hagyományosan visszafogják. Ezt gazdagon dokumentálják jeles tanítványom, *Fülöp Márta* (2009) és munkatársai, akik a nemzetközi munkálatok élvonalában tárják fel e tárgyban a kultúrák sajátosságait. A társas összehasonlítás az *önismeret és megalapozott önértékelés kialakításának* mechanizmusa, amelynek helye van a nevelőintézmények életében is, és ezt nálunk is okkal-joggal biztosítani kell: vállalni az ezzel járó érzelmi hullámverést, természetesen kiegyensúlyozva az esélyeket, hogy az eredmény a fiatalok énképének realiztikus erősödése, és ne felzaklató frusztráció legyen.

3) Az érzelmek sokszínűsége és társadalmi mintázatai

Az élőlény viselkedésének olyan alaptendenciái, mint a megközelítés és az elkerülés, párhuzamba hozhatók – az esetek jelentős részében össze is függenek – a *kellemesség és kellemetlenség* élményével. Az érzelmeknek ez a két minősége, az általuk kijelölt dimenzió *Wundt* óta van jelen pszichológiai felosztásukban, aki úgy vélte, hogy mindössze két alapérzés van, az öröm és a fájdalom. Nyilván ezt a képet árnyalja, ha a kellemes-kellemetlen mellé második dimenzióként bevezetjük az átélt aktivitás (az *arousal*) szintjét is.

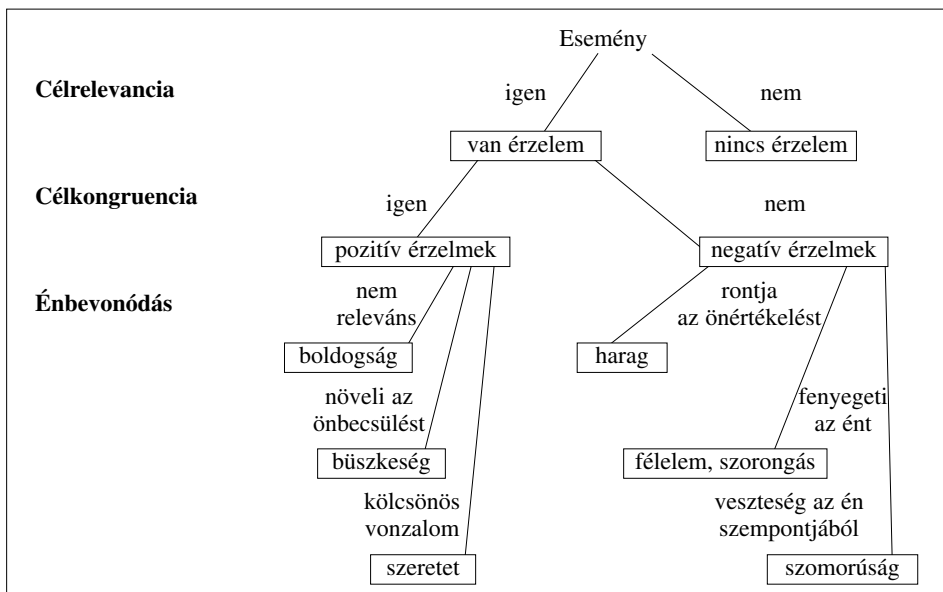


1. ábra Az érzések két dimenziója

Az élmények ezen lényegkiemelő besorolásán túl az érzelmekre vonatkozó másik forrás az arckifejezés (meg utóbb a testtartás), amelynek örökletes mintái vannak és ezeket mindenki – kultúrától függetlenül – egyformán fogja fel és ugyanazon érzelmekkel kapcsolja össze. Ennek kutatását kezdte *Darwin*, és folytatták sokan mindmáig fejlődő kísérleti technikával, mind növekvő fiziológiai tudással, mind messzebb tekintő evolúciós szemlélettel. Az ily módon egyértelműen azonosítható érzelmeket tekintik – fejlődési és funkcionális szempontból – *alapvetőnek, a többit pedig származékosnak*, elismerve kulturális változatosságukat és variációikat.

Az érzelmek *James* és *Lange* nevéhez kötött ún. *periferikus elmélete* a vegetatív működések percepciójaként számolt az érzésekkel. *Schachter* és *Singer* kéttényezős elmélete az idegrendszeri arousal-állapot kognitív címkézését tartja perdöntőnek, amely azon alapul, hogy állapotunkat milyen oknak tulajdonítjuk. Az ún. *kiértékelésemélet* immár két kognitív összetevőt tartalmaz, az egyik kognitív összetevő annak megítélése, hogy a személy számára, kimondott-kimondatlan céljai szempontjából a megélt változások és megtapasztalt hatások előnyösek vagy előnytelenek, a másik kognitív összetevő pedig e változások és hatások magyarázata, hogy milyen okból fakadnak (*Lazarus*, 1991, lásd még *Oatley* és *Jenkins*, 2001).

Kissé kiélezve azt mondhatnánk, hogy ezen elmélet jól átgondolt modelljében az érzelmek az értékelés folyamatának meghatározott pontjain előálló tudati jelzések, motiváló kisülések. Funkciójuk az lenne, hogy a tevékenység fonalát megszakítsák és az új helyzetekben a személy kimondott-kimondatlan céljaira tekintettel a viselkedési készletüket köré tágítsák, szelektálják, újrendezzék. Az érzelmeknek ez a *funkcióleírása négy szempontból problematikus*. Egyrészt nem számol azzal, amit a *Zajonc–Bargh* kutatási és szemléleti irány állít: az érzelmek nemcsak akkor működnek és fejtik ki hatásukat, amikor figyelmünk feljűk fordul és élményük tudatosul, hanem akkor is, ha más köti le figyelmünket és tölti ki tudatunkat. Lehet, hogy előtérbe kerülnek kritikus változások idején, de nemcsak alkalmi kijelzések. Másrészt a figyelmeztető és újrendező szerep alkalmasint találó lehet ugyan a negatív érzelmekre nézve, ám nem teljesen adekvát a pozitív érzések esetén, tehát nem fogja át a jelenségkör egészét. Harmadrészt ez a pszichológiai modell sem árul el sokat az érzelmeknek a társas kapcsolatokban rejlő gyökereiről és a kommunikáció révén betöltött kapcsolatteremtő szerepéről.



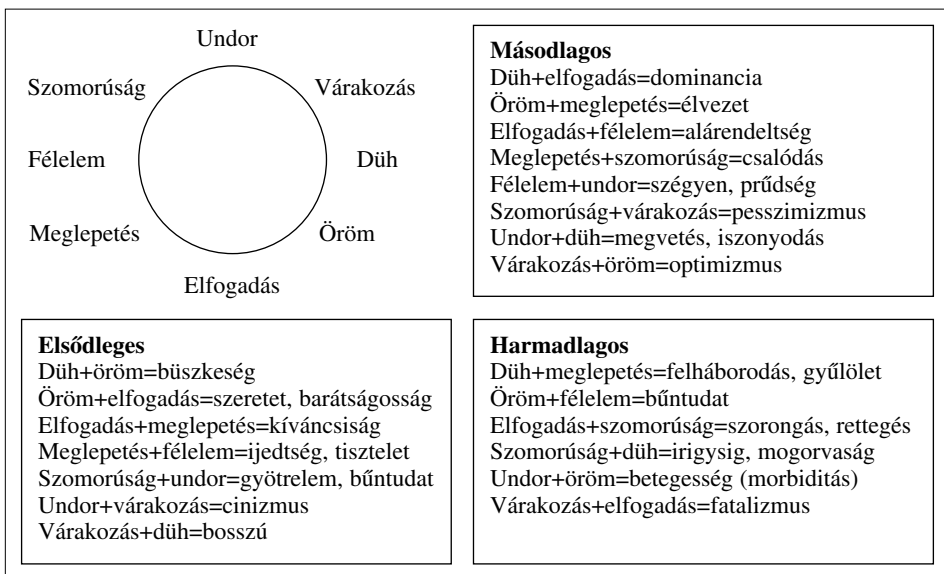
2. ábra Az elsődleges kiértékelések döntési fája Lazarus nyomán

Negyedrészt nemigen tér ki az én-re reflektáló, a személy önmagához való viszonyát kifejező érzelmekre, amelyek bizonyosan nem pusztán származékos kísérőjelenségek, hanem a személyiség állapotának, energiatöltetének, irányvételének centrális mutatói.

A szociológiai és szociálpszichológiai érzelm-irodalom ma két vonatkozásban tűnik ki. Az egyik szembeötlő irány végső soron elfogadja azt a logikát, hogy vannak elsődleges érzelmek, ám a másodlagos és harmadlagos érzelmek egész építményét oly magasra húzza fel, hogy az elérje a társas és én-tudatos érzelmek érdemi részét (Turner és Stets, 2007).

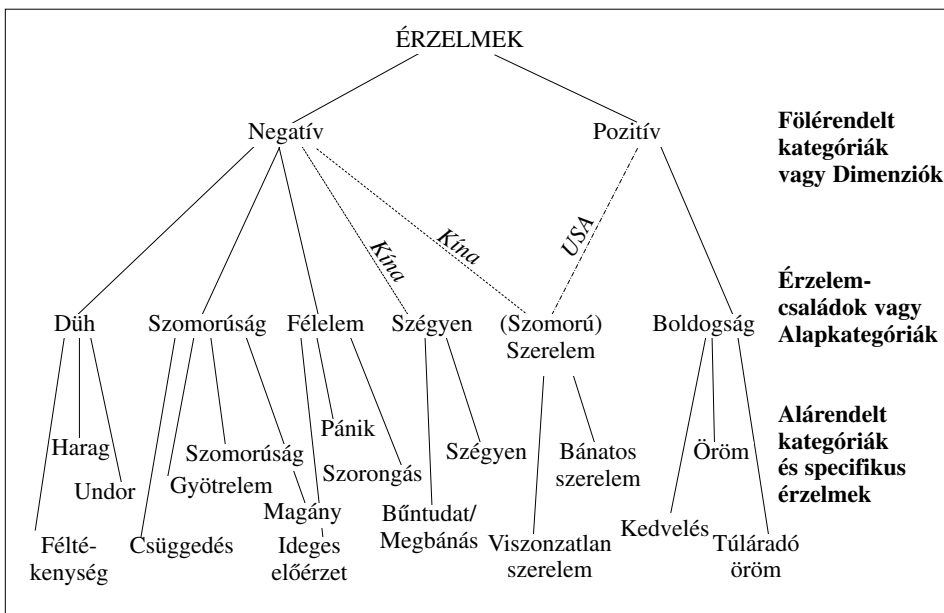
Ez a gondolati építkezés egy félévszázados távon Plutchikhoz (1962) nyúl vissza, aki az életproblémákra való hivatkozással némileg módosította a Darwin által számba vett alapérzelmek sorát, és kiválasztott négy pár alapérzelmeket – a haragot és félelmet, a várakozást és meglepetést, az elfogadást és undort, az örömet és bánatot –, amelyek egy körbe rendezhetők oly módon, hogy az egymástól mind távolabb esők kombinációjából adódnak az elsődleges, másodlagos, harmadlagos érzelmi származékok. Az érzelmeknek ez a gazdag színeke elvezet olyan érzések belső struktúrájának finomelemzéséhez, mint – kiragadott példaként – a szégyen, a kreativitás, a remény és a gyűlölet. Egy másik út, amelyen a társadalomtudományi érintettségű és elkötelezettségű szakemberek napjainkban elindulnak, a kiértékelési elmélettől rugaszkodik el, azzal a céltudatos szándékkal, hogy a módszertani szempontból kétségtelenül nehezen hozzáférhető *én-tudatos érzelmeket* vegye górcső alá (Tangney és Fischer 1995). Számolva azzal, hogy ezek – mint a szégyen, a bűntudat, a zavarodottság vagy büszkeség – az ún. alapérzelmektől távoli magaslatra emelkednek: az én reflexiói az énrre, az érzelmre válaszoló érzelm belső cirkulációja zajlik bennük, miközben motiváló erejükkel kulturális mintázatot közvetítenek, minden esetben *társas-pszichológiai foratókönyvet kínálnak fel*.

A kultúra és foratókönyv gondolatkörében hadd hivatkozzam az érzelmkutatás egy módszertani jellegzetességére: kezdeteitől nagy szerepe van benne annak, hogy az emberek érzelmi élményeiket hogyan, milyen sűrűn öntik szavakba, verbálisan mint idézik fel, csoportosítják és jellemzik. Ez azt is mutatja, hogy az érzelmi állapot és irányulás megélésében és



3. ábra Az érzelmek válfajai és kombinációi: Plutchik modellje

megragadásában soha nem volt és nem lesz közömbös, hogy ezeknek milyen a nyelvi reprezentációja a közkeletű kultúrában. Gyakran alkalmazott módszer az érzelmek felsorolatlása, a jellegzetes (prototipikus) érzelmek és kapcsolatuk megítéltetése, aminek eredményeképpen – a modern többváltozós elemzések alkalmazásával – fény derül arra, hogy az *érzelmi kategóriák milyen hierarchikus rendbe szerveződnek* a különböző kultúrákban.



4. ábra Az érzelmi kategóriák hierarchiája – kulturális eltérések

Egyetlen illusztráló példát idézve: ez Philip Shaver és munkatársai 1992-es vizsgálatából adódik, akik amerikai, olasz és kínai mintán térképezték fel az érzelmi fogalmak jelentéstá-volságát. Mint a kultúrák összehasonlításából kitűnik: a kategorizálás alapszintjén négy pon-ton teljes az egybeesés, a szerelem euroatlanti értelemben pozitív érzés, Kínában inkább gyöt-relemnek minősül. Az igazán kirívó kulturális különbséget a szégyen státusa jelenti a kínai kultúrában, ami ott alapérzelemnek minősül, s amihez egyébként gazdagon differenciált szó-kincs is járul. Ez adalék a normák viselkedés- és érzelmszabályozó szerepéhez a kollekti-visztikus társadalmakban, ami persze a piacgazdasági globalizációval mind a gyakorlatban, mind mentális szinten nagyban módosulhat.

A különböző érzelmek, közös és megkülönböztető vonásaik áttekintése elvezethet ben-nünket a nevelés számos elméleti és gyakorlati problémájához. Most két általánosabb kérdés-re térek itt ki: *az ambíciók felkeltésének érzelem-lélektani következményeire és a brutalitással fenyegető érzelmi légkörre.*

3a) A kiértékelési elméletnek kulcsfontosságú állítása, hogy érzelmeket az válthat és vált ki, hogy valamely fejlemény támogatja vagy keresztezi a személyes törekvéseket, kimondott-kimondatlan célokat. Ez is csak aláhúzza, hogy az ambíció, *a célok kitűzése* milyen *alapvető feltétele* az érzelmi élet megmozgatásának, és ellenszere az iskolai életben is fellel-hető motiválatlan érdektelenségnek, erőtlen apátiának, morális közönynek, elidegenedett kívüllállásnak.

3b) A társas érzések rendszerezésében – hagyományos szakmai felfogás szerint – a szeretet-ellenszenv dimenzió mellett fontos szerepet játszik egy második, a dominancia-alárende-lődés dimenzió. *Az ellenszenvvel társuló dominanciaigény teszi robbanékonyvá a társas kapcsolatokat, de bizonyos értelemben még fontosabb, a nevelés hatékonyságát még in-kább veszélyezteti a nyugtalansággal elegyes agresszív atmoszféra,* amely nem is sze-mélyhez és kapcsolathoz kötött, hanem mintegy belengi az egész közösséget. A fizikai ag-resszivitás beleütközik az iskola elemi fegyelmi normájába, ám kérdés, hogy ennek a nor-mának mekkora a visszatartó ereje. Belső regulációra lenne szükség, ezt pedig talán segít-heti a kirekesztő megvetés és a romboló gyűlölet kritikus elemzése, a morális büntudat és a tartást adó büszkeség érzésének megismerése és megélése a meghonosodó viselkedés-kultúrában.

4) A boldogság – egyéni mélységben és társadalmi léptékben

Valamennyi érzés ront vagy javít a boldogság mértékén, hiszen mindegyik elrendeződik a kel-lemesség-kellemetlenség dimenziójában, a boldogság pedig – végső leegyszerűsítésben – a kellemesség maga. *A boldogság szubjektív állapotunk egyik pólusa,* amikor összegyűlik és kiteljesedik minden jó, eloszlik minden feszültség és egy oly harmónia köszönt be, amelyet nincs az a tett, amely fokozni tudna. A boldogságnak ezt az idilli állapotát a hétköznapi élet-ben nem könnyű elérni, hosszabb távon fenntartani – mondhatni definíciószerűen – lehetet-len. Mint ideális vagy idealizált végpont viszont alkalmas arra, hogy vonzza és sarkallja a bol-dogtalanság különböző mélységeiben megrekedt embereket. Ha korunkban nő a közemberek elégedetlensége, kielégítetlensége, nyugtalansága és rosszkedve, akkor természetes, hogy fel-csap a boldogság iránti vágy, és ennek melléktüneteként a különböző rendű-rangú vizsgálata és irodalma iránti igény.

Pszichológus kutatók többnyire olyan egyszerű kérdést tesznek föl a vizsgált személyek-nek, hogy „mennyire boldog Ön”, vagy: „mennyire elégedett életével”, vagy: „életének kü-lönböző területeivel mennyire elégedett” (és ezt leszámálják). És valóban, ha a boldogságot, vagy ennek az angolszász tudományos nyelvhasználatban meghonosodott fogalmi rokonát, a *szubjektív jóllétet* tanulmányozzuk, akkor mérhető és összemérhető mutatót keresve ki kell

aknázni a szubjektív önvalloást mint mérvadó forrást, annak minden esetlegességével, sajátos kulturális mintázatával és szisztematikus torzításával együtt. Itt a lelki állapot átfogó jellemzőjéről van szó, és ennek feltárásában kétségtelenül koncentráltan megmutatkozik az érzelmek szociálpszichológiájának globális módszertani esetlensége, amelyet a neuropszichológiai tényfeltárás ma sem tud érdemben korrigálni. Az *objektív boldogság* terminust és kutatási programot a Nobel-díjas Daniel *Kahneman* (1999) bevezette ugyan, de ez nem más, mint elemi szubjektív élmények időben elosztott mérése, amelyből generális szabályok szerint lehet kalkulálni egy átfogó indexet. A forrás természete nem változik, az integrálás lesz tárgy-szerűbb, ám ezzel el is szakad a lelki állapot átfogó élményétől. Marad tehát a szorult módszertani helyzet öntudatos vállalása: „*Aki boldognak tartja magát, az boldog*” – mondja Ruut *Veenhoven* (1993), aki 56 nemzetre kiterjedő adatbázist halmozott fel, példaként annak, hogy a szubjektív jóllét vizsgálatának szerény intenzitásfoka jól megfér roppant társadalmi, nemzetközi, kulturközi kiterjedésével.

A szubjektív önvalloás természetesen kitérhet sok mindenre, és az indikátoroknak és fogalmi konstrukcióknak egészen összetett rendszere bontakozik ki a szubjektív jóllét gyorsan gyarapodó nemzetközi szakirodalmában. Ennek az irodalomnak kulcsfigurája Ed *Diener* (1994), aki szerint nem vág maradéktalanul egybe egyfelől a boldogság mint belső harmónia, másfelől az elégedettség, amelyet viszonyítási támpontokhoz mérünk. E kettő dinamikája is különböző, külön-külön kell mérni őket. A *boldogságról* szólva empirikus eredményei alapján arra is hajlik, hogy szemléljük külön a pozitív és a negatív érzéseket, amelyek különböző vonatkozásban egymástól szétválva jelentkeznek, közöttük nincs is statisztikus együttjárás, ám egymáshoz viszonyított súlyuk, arányuk igen jellemző az emberek affektív állapotára. A *megelégedettség* sokak szerint egy átfogó értékelő ítélet, amely különböző életterületek és részfeladatok értékeléséből adódik össze, kognitív szinten azokból építkezik és velük együtt is jár.

Az étellel való megelégedettség háttere – úgy tűnik – markánsan eltér az individualisztikus és kollektivistikus társadalmakban. *Diener* és *Suh* (2000): az *individualisztikus kultúrában* a megelégedettség mindenekelőtt a belső szükségletek (így az autonómiaigény) kielégítésétől függ, amit is a személyes érzelmekre támaszkodva ítélünk meg. Ezzel szemben a *kollektivistikus kultúrák* esetében ugyanilyen fontos a normák és a külső elvárások teljesítése, tehát a feladatellátás súlya itt relatíve megnő. Szemlélhetjük ezt úgy is, hogy mindkettőben a kitűzött célok elérésétől függ a megelégedettség, ám a célokat más határozza meg a világ domináns kisebb és hagyományosabb nagyobb részén. Mindezek nyomán azonban a szubjektív jóllét összetevői között az Egyesült Államokban vagy az angolszász világban talált összefüggések „az emberre” korlátlanul nem általánosíthatók.

A szociológusok jó időben kezdték az életminőség makrostrukturális mutatóit meghatározni, a közgazdászok a GDP társadalmi-közérzeti ellenpárját keresik és igénylik. Bármely úton indulunk is el, az általános-lényeges tanulság az, hogy a *szubjektív jóllét indexei egy ponton elszakadnak a jóllét tárgyi színvonalától*, nem árulnak el nagy érzékenységet a társadalmi-gazdasági hatótényezők iránt. Ennek pszichológiai interpretációjában a *társadalmi és társas összehasonlítás* nagy szerephez jut, állítván, hogy az emberek megelégedettsége mindkét szinten összemérések viszonyított eredménye: az előrehaladás is elégedetlenséggel jár, ha a többiek helyzete rohamosabban javul, ám ugyanez a gyarapodás a többiek stagnálása vagy hanyatlása esetén kifejezetten örömteli. Ehhez hozzá kell tennünk azt, amit a Lewin-iskolától tanulhattak a pszichológusok az *igényszint dinamikájáról*, mely szerint a sikeres teljesítménnyel emelkedik a mérce is, amelyhez az újabb teljesítményt mérjük, és ez az adaptáció az elért teljesítmény értékelését mérsékli, a sikeresség örömet csak újabb és újabb teljesítményemelés hozza meg. E gondolatmenethez illeszkedik az, amit az amerikaivá lett közgazdász, *Scitovsky* Tibor „Az örömtelen gazdaság” című nagy hatású könyvében (1990) ír a *komfort-éret és az öröm ellentétéről*, miszerint a gazdasági haladással sokak számára előállt civili-

zatórikus jólét elkényelmesít, rontja az aktivizációs szintet, amelynek feltámasztásához örömszerző élmények megszerzésére van szükség, amit – többek között, mondhatni a legjobb esetben – a kultúra tud kínálni.

A korábban idézett *Veenhoven* (1988), aki elég igénytelennek mutatkozott a boldogság méréstechnikája tekintetében, hiperkritikusnak bizonyul a *boldogság konzekvenciáival* kapcsolatban. Felteszi a kérdést, mire is jó ennek elérése? A kérdés eredete, amennyiben egy pszichológiai evidenciát tép fel, merész, mert az amerikai Függetlenségi Nyilatkozat nyitó bekezdését is érinti, amely modern világunk egyik alapdokumentumaként minden ember boldogsághoz való jogát deklarálja. A vágy és teljesülése természetesen nem egy és ugyanaz, de a valóban megelégedett emberek társadalma – ha extrapoláljuk a ma elérhető empirikus eredményeket – feltehetően *nem* keresné a direkt kielégülés *deviáns* útjait, *nem* adná fel önmagát és süllyedne *depressziós* állapotba, *testi és lelki egészségnek* örvendene meghoszszabodott életében, *optimizmus töltené el és bizalom* egymás és a külvilág iránt. Ez utóbbinál maradván, jeles társadalomtudományi-közgazdasági-szervezetpszichológiai irodalma van, hogy a bizalom (bizonyos értelemben keresztezve, de ki is egészítve az önérdékű racionális döntéseket) milyen fundamentális szerepet játszik a piacgazdaság eredményes működésében, *Fukuyama* (2007) pedig – a történelem végén túl – egy komparatív kötetben mutatta ki, hogy az amerikai ember mily kreatívan kombinálja az önérdékű individualizmust és a bizalmat gazdasági szervezeteiben. A mai pénzügyi válság mind a földrengésszerű hatásoknak kitett fundamentális szerepet, mind az amerikai kombinatorika csődjét fájó elevenséggel bizonyítja.

A stanfordi *Nel Noddings* viszonylag friss kötete (2003), a „Happiness and Education”, társadalmi realizmusa ellenére a boldogságot mint célzott állapotot és mint atmoszférateremtő eszközt kapcsolja össze a neveléssel. Talán fantáziátlan módon én – nálunk, a mi társadalmi közérzetünk közepette – aprópénzre váltanám ezt a pszichológiai csúcspontot, illetve mindazt, amit e fogalmi konstrukcióról a szociálpszichológia feltárt. Hogy magyarul beszéljek, egyrészt a *fair play moralitását*, másrészt a *flow emelkedett lendületét* látom e tekintetben ígéretesnek.

- 4a) A szociálpszichológia viszonylag sokat foglalkozik manapság olyan elfoglaltságokkal, amelyek csökkentik az emberek, köztük a fiatalok társadalmi éleslátását. Az ilyen torzítások – amelyeket „az igaz világba vetett hit”-ként, vagy „rendszerigazolás”-ként szokás címkézni – nálunk kevésbé jellemzők, mint a lélektani ellenoldal, az érték- és tekintélyvesztés, a jogi és morális szabályok felborulása és gyengülése, amiért nagy árat kell fizetni a társadalmi beilleszkedés terén: a *bizalomvesztést és bizonytalanságot*, amely kiterjed az életfeladatok meghatározására, az egzisztenciális kilátásokra és a személyközi kapcsolatokra. A bizalomépítésre azonban alkalmasak lehetnek az iskolai közösség kis körei, amelyekben kipróbálhatók és bevezethetők a *fair play kölcsönösen elfogadott szabályai*, az erőfeszítések és elismerések méltányos arányai, a percnyi önérdéken felülkerekedő köznapi normák. Már ez a szűkkeblűen realiztikus program is előrelépést ígér.
- 4b) Ugyanennek a lépcsőzetességnek a jegyében törekedhetünk arra, hogy a fiatalok tevékenységükben – legyen ez bármi, projektmunka, sportmeccs, szociális segítségnyújtás – örömet leljenek, átéljék azt a boldogsághoz közeli áramlásélményt, amelyet *Csikszentmihályi Mihály* oly érzékletesen ír le „Flow” című világhírű szakkönyvében (1997). Szerinte alkalmas erre minden célra irányuló, szabályt követő tevékenység, amelyben előrehaladásunk mérhető-látható, amelyre koncentrálni lehet – összhangba hozva a cselekvés lehetőségét a személyes adottságokkal. Egy sorozat-flow sem maga a boldogság, annak szinte elérhetetlen teljességében, de az ilyen élmények alapja a teljesítményre vezető, önátadó, önjutalmazó tevékenység, amit megízlelni kedvcsináló és megtartó lehet hosszabb távon.

	Kutatási terület	Kivédendő veszély	Kiaknázandó esély
1)	A megismerés és az érzelmek vetélkedése	a tudatos kontrollt igénylő érzelmi befolyás	az „érzelmi intelligencia” fejlesztése
2)	Az énrre vonatkozó információk érzelmi kihatásai	a menekülés a versenyhelyzet és az összeméretés elől	a társadalmi identitás harmonikus egyensúlya
3)	Az érzelmek sokszínűsége és társadalmi mintázatai	a megfélemezni való durva indulat	az ambíció ébredése az érzelmek dinamikájának megalapozására
4)	A boldogság egyéni mélységben és társadalmi léptékben	a társadalmi támasz nélküli bizonytalanság és bizalmatlanság	a feladatok megoldását kísérő „áramlás-élmény”

5. ábra Az érzelmek szociálpszichológiájának nevelési vonatkozásai

Az érzelmek szociálpszichológiájának négy – reményem szerint – jellegzetes és mértékadó kérdéskörét érintettem itt. Meg-megkísértem mindegyikkel kapcsolatban kiemelni két kritikus pontot, amely a nevelés céljával-módjával kapcsolatos.

Ezen utalások egyike inkább a kivédendő veszélyre, a másik a kiaknázható esélyre vonatkozott. *Veszély* a tudatos kontrollt igénylő érzelmi befolyás, a menekülés a versenyhelyzet és az összeméretés elől, a megfélemezni való durva indulat, a társadalmi támasz nélküli bizonytalanság és bizalmatlanság. *Esély* az érzelmi intelligencia fejlesztése, a társadalmi identitás harmonikus egyensúlya, az ambíció ébredése, amely az érzelmek dinamikáját megalapozza, és a feladatok megoldását kísérő boldogító áramlás-élmény. Ezek adalékok csupán az érzelmeket érintő és célzó neveléshez, némi támasz, egy-egy lépés az érzelmi nevelés útján.

Ezeknek az utalásoknak és ajánlásoknak a neveléstudományok áttételében kettős címzettje van: mind a pedagógusképzők, mind a gyakorló pedagógusok, mert ebben a vonatkozásban nagyon is alkalmasnak vélem, amit pár hete Győrött, a 230. évét ünneplő tanítóképzésről tanultam, az *előképzélméletet*, hogy azt sajátítsa el a pedagógusjelölt, amit tanítványainak majd el kell sajátítania. Érzékenység, tudatosság, önfejlesztés, társas hatékonyság elegyéről beszélek itt, ami így – a pszichológiai megküzdés még átfogóbb terminusával együtt és annak keretében – inkább egy *pszichés működésmód*, mintsem egyetlen definiálható kompetencia. De a megközelítés és elkerülés ősi dichotómiájában gondolkodva semmiképpen nem szeretnék a neveléstudomány belterületére tévedni, a kompetenciatan sűrűjébe, amelyhez az átlagos szociálpszichológust olyan érzelmek fűzik, mint a szorongó tisztelet és a rokonszenvező távolságtartás.

IRODALOM

- Bargh, J.A. (2006): A mindennapi élet automatizmusa. In D.L. Hamilton, S.T. Fiske és J.A. Bargh: *A társak és a társadalom megismerése* (Szerk. Hunyady Gy.) Osiris, Budapest, 451–526. o.
- Bower, G.H. (1981): Mood and memory. *American Psychologist*. 36. 129–148. o.
- Brewer, M.B. (1991): The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475–482. o.
- Brewer, M.B. és Weber, J.G. (1999): A személyközi, illetve csoportközi társas összehasonlítás önértékelésre gyakorolt hatásai. In Hunyady Gy, D.L. Hamilton és Nguyen Luu L.A. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Akadémiai, Budapest, 470–486. o.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.

- Diener, E. (1994): Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicator Research*, 31, 103–157. o.
- Diener, E. és Suh, E.M. (2000): *Culture and subjective well-being*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Dittmar, H. (2008): *Consumer culture, identity and well-being. The search for the „good life” and the „perfect body”*. Psychology Press, New York.
- Forgas, J.P. (1995): Mood and judgment: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin*, 1, 39–66. o.
- Forgas, J.P. (2001): Érzelmek és gondolkodási stratégiák: interaktív kapcsolat. In J. Forgács (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz, Budapest, 257–286. o.
- Fukuyama, F. (2007): *Bizalom*. Európa, Budapest.
- Fülöp M. (2009): A kulturaközi és kulturális összehasonlító pszichológia Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 3–84. o.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér, Budapest.
- Groenwald, A.G. és Banaji, M.R. (2003/1995): Az implicit társas kogníció: Az attitűdök, az önértékelés és a sztereotípiák. In: M. Banaji: *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák* (Hunyady Gy. szerk.) Osiris, Budapest, 139–192. o.
- Kahneman, D. (1999): Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener és N. Schwarz (eds.) *Well-being. The foundations of hedonic psychology*. 3–25. Sage, New York.
- Lazarus, R.S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Noddings, N. (2003): *Happiness and education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oatley, K. és Jenkins, J.M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris, Budapest.
- Plutchik, R. (1962): *The emotions: Facts, theories, and a new model*. Random House, New York.
- Scitovsky T. (1990): *Az örömtelen gazdaság. Gazdaságlelektani alapvetések*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Shaver, P.R., Wu, S. és Schwartz, J.C. (1992): Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: A prototype approach. In: S.M. Clark (ed.): *Review of personality and social psychology*. Sage, Newbury Park, Vol. 13. 175–212. o.
- Stapel, D.A. és Blanton H. (eds.): *Social comparison theories*. Psychology Press, New York.
- Tangney, J.P. és Fischer, K.W. (2002): *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York, The Guilford Press.
- Turner, J.H. és Stets, J.E. (2005): *The sociology of emotions*. New York, Cambridge University Press.
- Veenhoven, R. (1988): The utility of happiness. *Social Indicator Research*, 20, 333–354. o.
- Veenhoven, R. (1993): *Happiness in nations. Subjective appreciation of life in 56 nations 1946-1992*. RISBO Erasmus University (Updated electronic version in World Database of Happiness), Rotterdam.
- Zajonc, R. (2003): *Érzelmek a társas kapcsolatokban és a megismerésben*. (Hunyady Gy. szerk.) Osiris, Budapest.
- Zajonc, R.B. (1991/1980): Érzelem és gondolkodás: A preferenciák nem igényelnek következtetéseket. In: *Szociálpszichológiai tanulmányok*.

NEVELÉS ÉS ISKOLA

POZITÍV ISKOLAI ÉLMÉNYEK AZ EMLÉKEZET TÜKRÉBEN

Az iskolai élményeknek legalább akkora szerepük van a diákok életében, nevelődésükben, abban, hogy milyen értékek irányába orientálódnak, mint a tananyag elsajátításának. Az iskolában átélt élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét; kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj: eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben.

Az iskola működése az érzelmmel teli szituációk, élmények átélésének lehetővé tételével nagyobb jelentőségű (és amíg a felnőttek, a családok működésének, mentális egészségének romlása meg nem áll, egyre nagyobb jelentőségű is lesz), mint a tartalom feldolgozásának érdekében tett erőfeszítése. Ez korántsem azt jelenti, hogy a jól szelektált, a kulturált élethez, az egyéni és a társadalmi hatékonysághoz szükséges tartalom elsajátítása nem fontos, hiszen a műveltség alapjainak, eszközeinek elsajátítása alól az iskola nem menthető fel. Az azonban nem közömbös, hogy a tartalom elsajátítása milyen úton történik. Az örömteli, a belső erőket mozgósító tanulás feltétele az adaptív oktatási stratégia, amely a differenciálás során megismert egyéni sajátosságok alapján határozza meg, kínálja fel a tanulók számára a továbblépést. Az elsajátítást kísérő élmények átélése során ezen az úton a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmek, a feszült szituációk, a frusztrált állapotok megismerésére is óhatatlanul sor kerülhet. A harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődéshez aktuálisan és hosszú távon szükséges a pozitív élmények, a tevékenységhez, társakhoz, eredményekhez kapcsolódó érzelmek ismételt, intenzív átélése (*Forgács (Forgas), é.n.*), de hasonlóképpen fontos a negatív érzelmi töltetű szituációk megoldási lehetőségeinek, a megküzdési stratégiáknak a megismerése is. (Más kérdés, hogy jelenleg hivatalosan, a tanulási teljesítménymérések központba helyezésével az iskolai évek során átélt élményeknek sajnálatosan elenyésző jelentőséget tulajdonítanak.)

A vizsgálat céljai és módszerei

Az elmúlt években több összefüggő vizsgálatot folytattunk a „fekete pedagógia” témakörében, azaz a hosszú távon megőrzött *negatív élmények* felidézésével próbáltuk meg a jelenségkört megérteni, reálisnak tűnő összefüggéseket leírni. Jelenleg folyó kutatásunk *célja* a mély (a vizsgálatba bevontak szerint a legkedvesebb) benyomást hagyó *pozitív élmények* emlékeinek feltárása. Bár kutatásainknak ez a szakasza még nem zárult le, eredményeink már lehetőséget adnak arra, hogy

- (1) leírjuk az iskolában átélt/átélhető pozitív élmények tartalmát;
- (2) megismertessük a pozitív élmények forrásait;
- (3) bemutassuk a pozitív élmények következményeit;
- (4) leírjuk a pozitív élmények strukturálódását;
- (5) a pedagógusok munkájához kapcsolódó pozitív élményeket elhelyezzük a pedagógiai hatásrendszerben, tekintettel a tudatos és a „rejtett tantervi” hatásokra.

Az *anyaggyűjtés* módja megegyezett a negatív élmények gyűjtésének módjával: vizsgálati személyeinknek a „fekete pedagógia” jelenségkörét vizsgáló esszékérdés „iker” kérdésére kellett válaszolniuk. („*Kérjük, írja le legkedvesebb iskolai élményét!*”) A fő kérdés mellett, az önéletrajzi emlékezés természetének ismeretében, támogatásának érdekében azt is kértük, hogy jelezzék, milyen iskolafokon, milyen fenntartású iskolában, hozzávetőlegesen mikor, milyen személyhez kapcsolódóan élték át ezeket a pozitív élményeket, milyen következményekre emlékeznek. A válaszadás önkéntes és anonim volt. (Az anyaggyűjtés érdekes momentuma volt, hogy a kéréssel – csoportosan, egyénileg – megkeresettek szívesen válaszoltak, de ismételten elhangzott a kérdés: nem lehetne-e inkább a legnegatívabb élményt leírni.)

A *feldolgozás* során a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk (Ehmann, 2007; Mayring, 2003; Szabolcs, 1999). Elkészült a háttérváltozókkal kapcsolatos kvantitatív összegezés mind az egész mintára, mind a csoportokra, s közben sor került a történetek többszöri elolvasására. Ez alapozta meg a kvalitatív, a megértő (értelmező) elemzéshez támpontnak kínáló kategóriák meghatározását. Így, lényegében induktív úton dolgoztuk ki a kategória-rendszert, amelyet (próba után) kiképzett kódolók alkalmaztak a szövegek feldolgozására.

A vizsgálatban 2005 és 2007 között 497 tanító-, tanárjelöltet és felnőttet kérdeztünk meg „célzott hozzáférés alapú mintavétellel”. A 2008-as Országos Neveléstudományi Konferencián történő bemutatásra ebből az adathalmazból emeltünk ki véletlenszerűen mindegyik csoportból 70–70 főt. Ez a „kvázi kísérleti elrendezés” lehetővé tette a 210 fő együttes vizsgálatát, az egyes csoportok sajátosságainak feltárását, valamint az egyes csoportok azonos szempontok mentén történő összehasonlítását.

A vizsgálat eredményei

A megkérdezettek szívesen, bár olykor nehezen idézték fel pozitív élményeiket. Gyakran említették, hogy nem is tudnak egyetlen jellegzetes élményt felidézni, inkább csak általános jó közérzetükre, kellemes emlékeikre utaltak. Előfordult – ha ritkábban is –, hogy válaszadóink a bőség zavarával küzdöttek: kérdésünkre olyan sok pozitív emlék idéződött fel bennük, hogy nehezen tudtak választani közülük. A történetek többsége (61%) *középiskolából* származik.

1. táblázat A pozitív élményt mikor élték át? (%)

Iskolatípus	Összes válasz	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
Általános iskola	36,3	38,5	42,5	28,6
Középiszkola				
Gimnázium	56,3	45,8	56,1	67,1
Szakközépiszkola	4,7	11,1	–	2,9
Nem derült ki	2,7	4,6	–	1,4

Ez a két hallgatói mintában pár év távlatot jelent csupán. Nyilván ezzel függ össze, hogy meglepően sokan a tanulmányok zárásához: a szalagavatóhoz, a ballagáshoz és az érettségizéshez kötődő kellemes élményeiket idézik fel. De e tekintetben nem tér el a felnőttek almintája sem: az átlaghoz közelítve, 57%-ban, nekik is ehhez a szakaszhoz fűződik a legkellemesebb iskolai élményük. Említésre méltó jellegzetessége még a mintának, hogy a pozitív élményeknek mintegy 9%-a egyházi fenntartójú iskolában született, ez az arány szignifikánsan magasabb a (16%) a főiskolások almintájában. Feltételezzük, hogy az *élmények forrása* befolyásolja hatásukat is.

2. táblázat Kihez kötődik a pozitív élmény? (%)

Az élményben szereplő személyek	Összes válasz	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
Pedagógus	60,9	60,9	80,8	40,0
Társak	24,5	23,2	16,4	34,3
Pedagógus és az osztály együtt	11,8	10,1	–	25,7
Egyéb, nem derült ki	2,8	5,8	2,8	–

A személyes tapasztalatot őrző emlékek mintegy 61%-a *tanárokhoz* kötődik, de majdnem minden negyedik válaszadó (24,5%) *társakkal* kapcsolatos pozitív élményt említ. Mindkét adatot módosítja, bár arányait nem változtatja, ha azokat az eseteket is figyelembe vesszük, amelyekben – főként iskolán kívüli programokon – az osztálytársak és a tanár közösen forrása a pozitív élményeknek: 72%–36%. Ebből a szempontból meglepően nagy (szignifikáns) különbség mutatkozik az egyetemisták és a főiskolások almintái között.

3. táblázat Az egyetemisták és főiskolások élményeiben szereplő személyek (%)

	Tanár	Társak
Egyetemisták	81	16
Főiskolások	40	60

Az egyetemisták 81–16 százalékban kötődnek a tanárokhoz, illetve a társakhoz, a főiskolások 40–60 százalékban. Vagyis az előbbieket elsősorban tanáraikról őrzik kellemes emlékeket, az utóbbiak viszont inkább társaikkal megélt élményeikről. (A felnőttek almintája szinte teljesen rásimul az átlagra: náluk pedagógus a forrás 60,9%-ban, átlag 60,9%, a társak 23,2%, illetve 24,5%).

Az egyetemisták és főiskolások pozitív élményeinek társas vonatkozásai azonban még figyelemre méltóbb különbségeket mutatnak, ha összevetjük, hogy a két csoport mivel magyarázza a tanárral összefüggő emlékeik pozitív jellegét.

Az indokok erősen szóródnak, de a 6 leggyakrabban emlegetett esetében szignifikáns eltérés mutatkozik a fiatalok két csoportja között. Az egyetemisták számára fontosabb, mint a főiskolásoknak, hogy (1) a tanár felfedezte a benne rejlő képességeket, (2) személyes figyelemmel kísérte előre haladását, munkáját, (3) partnernek tekintette. A főiskolások viszont sűrűbben említik, hogy a pedagógushoz azért köti pozitív élmény, mert (4) bizalommal kezelte őt és (5) magánemberként is érintkezett vele. Megjegyzendő, hogy ebben a vonatkozásban a felnőttek csoportja két vonatkozásban mutat jellegzetességet. Mindkét esetben a főiskolások csoportjától különbözik markánsan: az egyetemistákhoz hasonlóan, csak még erőteljesebben, elsősorban ők is arra vezetik vissza a tanárhoz fűződő pozitív élményüket, hogy a pedagógus felfedezte a bennük rejlő képességeket, illetve számukra fontos volt az is, hogy a tanár példaként, mintaként jelent meg életükben. Ez a szempont az egyetemisták csoportjában halványan van jelen, a főiskolások körében fel sem merül.

Az elbeszélte történetekből (~4% kivételével) kiderült a tanárok szakja is. A szóródás azonban nagy, összességében nem látszik tendenciaszerű összefüggés a szakok és a kellemes be-

4. táblázat A tanárral összefüggő pozitív élmények indoklása (%)

Indokok	Összesen	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
Felfedezte a benne rejlő képességeket	28,5	31,7	29,8	21,9
Magánemberként is érintkezett vele	11,5	4,9	7,0	28,1
Személyes figyelemmel kísérte	10,8	7,3	17,5	3,1
Bizalommal kezelte	10,0	4,9	10,5	15,6
Partnernek tekintette	6,9	2,4	10,5	6,2
Példa, minta lett	6,9	10,0	3,5	–

5. táblázat Az osztályfőnök említése

Összes	Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
14,9	20,8	–	24,3

nyomások között. Néhány ponton azonban ismét mutatkozik (nem véletlen) különbség az egyetemisták és a főiskolások csoportja között.

A pozitívan felidézett „magyar”, „történelem” és „tanító” szakos pedagógusokat kiugróan gyakran az egyetemisták említették. Viszont a pozitív élményeket szerző „osztályfőnök” úgy lett az egész mintában leggyakrabban (15%) említett pedagógus, hogy minden ötödik felnőtt és minden negyedik főiskolás emléke hozzá kapcsolódik, de egyetlen egyetemista sem emlékezett meg kedvelt tanára osztályfőnöki szerepéről.

A pozitív élmények *tartalmának* feltárására hierarchizált kategóriarendszert dolgoztunk ki. Három – az iskolai élet színtereit is figyelembe vevő – nagyobb csoportba fogtuk össze a konkrét tartalmakat jelző kategóriákat. Pozitív élmények származtak a

I. *tanóráról* (érdekes tanítás; érdekes, egyéni feladatok; sikeres önálló órai szereplés; további tanulásra ösztönzés; igazságos értékelés; tanítás helyett beszélgetés, megbeszélés);

II. *tanórán kívüli*, de iskolai helyszínekről, foglalkozásokról (napközi otthoni emlék; szakkörök; különórák; iskolai verseny, siker; szereplés ünnepléseken; színjátás, énekkar; sport; szalagavató, bankett; érettségi; diák-önkormányzati tevékenység);

III. az iskolával összefüggő, *iskolán kívüli* programokról származó élmények (kirándulás; tábor; romantikus kalandok; normaszegések; verseny, sikeres szereplés; az iskola képvisellete; állandó segítő jellegű tevékenység; személyes siker).

Az elővizsgálatok alapján már tudtuk, hogy a diákoknak vannak – az iskolában töltött idejük nagy részét kitevő – tanórákról is kellemes élményeik, és most is ezt tapasztaltuk: a felidézett kellemes élmények több mint harmada (~36%) az I. kategóriába volt sorolható; 34%-uk az órán kívül szerzett élmények csoportjába (II.), míg az iskolán kívüli, de iskolához kötődő pozitív emlékek (III.) 30%-kal szerepeltek.

6. táblázat A pozitív élmények csoportjainak említési gyakorisága (%)

Az élmények csoportjai	Összes	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
I. Tanórai	35,8	36,0	53,2	15,4
II. Tanórán kívüli	34,0	34,0	30,4	38,5
III. Iskolán kívüli	30,2	30,0	16,4	46,1

Vagyis a minta egészét tekintve nagyjából arányos volt az élménytartalmak csoportok közti megoszlása. Ismét jelentős, jellegzetes, szignifikáns különbséget találtunk viszont a főiskolások és az egyetemisták almintái között.

7. táblázat Az egyetemisták és főiskolások élménycsoportjai (A 8. táblázat részlete) (%)

Egyetemisták	Főiskolások
53,2	15,4
30,4	38,5
16,4	46,1

x = 34,0

Az adatok megoszlása a három kategóriacsoport között tükörképszerű:

- a tanórai élménytartalmak az egyetemisták körében a leggyakoribbak (53,2%), a főiskolások csoportjában (az átlagos előfordulás felénél is kevesebbel) a legalacsonyabb: 15,4%;
- a tanórán kívül iskolában szerzett pozitív élmények mindkét csoportban közepes mértékű (30,4% és 38,5% – az egyetemistáké az átlag – 34% – alatt, a főiskolásoké felette);
- az iskolán kívüli élményekből megőrzött emlék az egyetemisták körében a legritkább, mindössze 16,4%, a főiskolások csoportjában viszont ezek a tartalmak voltak a leggyakoribbak (46,7%).

Megkérdeztük azt is, hogy – közvetlenül vagy hosszú távon – milyen következménye volt a felidézett pozitív eseményeknek.

8. táblázat A pozitív élmények következményei (%)

Következmények	Összesen	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
Boldog volt / lett	22,3	23,6	6,9	37,1
Önmaga fejlődését regisztrálja	21,9	11,1	43,8	10,0
A tanárral bizalomteli kapcsolata alakult	14,0	5,6	28,8	7,1
Társaival erősödött kapcsolata	9,8	13,9	6,9	8,6
Tanár minta, mérték lett	7,0	3,9	4,1	2,9
Pozitív érzelmi beállítódás az iskola iránt	4,2	6,9	2,7	2,9
Nincs következménye	18,1	23,6	6,9	24,3

Mintegy 18%-uk nem számolt be következményről (vagy nem tudott kifejezetten visszaemlékezni bármilyen utóhatásra). A teljes mintában (az összevont) kategóriarendszer szerint a két leggyakoribb következmény az volt, hogy a válaszadó „boldog volt/lett” (22,3% és utólag ahhoz az élményhez köti „önmagá valamilyen szempontú fejlődését, változását – 21,9% –, pl. önbizalma megerősödött, fejlődtek szociális készségei, megtanult tanulni stb.). Fontos következménynek ítélték a „tanárral kialakult bizalomteli kapcsolatot (14%) és a pedagógus hosszú távon (akár még a pályaválasztásban és a pályán való működésre vonatkozó elképzelésekben is) mintát adó szerepét (7%). Sokan regisztrálták a „társakkal kialakult, megerősödött pozitív kapcsolatot” (9,8% – a jobb szociometrikus helyzettől az életre szóló barátságon át az első szerelem boldogító élményéig). Végül, mintegy 4-5%-uk nem részletezte a pozitív változásokat, hanem az iskolával kapcsolatos beállítódásuk pozitív irányban történő változását említették.

Amint már megszokhattuk, ebben a kérdésben is erősen különböznek az egyetemisták és a főiskolások.

9. táblázat Különbségek az egyetemisták és a főiskolások élményeinek következményeiben (%)

	Egyetemisták	Főiskolások
Önmaga fejlődése	43,8	10,0
A tanárral bizalomteli kapcsolat	28,8	7,1
Boldogság	6,9	37,1
Nincs következmény	6,9	24,3

A válaszaik közötti szignifikáns eltérések négy ponton említésre méltóak: (1) egyetemisták négyszer többen számoltak be a tanárral kialakult bizalomteli kapcsolatról (28,2% – 7,1%); (2) ugyanők négyszer gyakrabban említik az önmaguk fejlődésére vonatkozó következményeket (43,8% – 10,05%). (3) A főiskolások viszont több mint ötször gyakrabban éltek át pozitív élményeik hatására boldogságot (37,1% – 6,9%); (4) közöttük háromszor, négyszer többen nem említenek semmilyen következményt (23,2% – 6,9%). Érdekes, hogy a (vegyes iskolázottságú) felnőttek almintája ebben a kérdésben minden ponton a főiskolásokéhoz hasonlít.

Végül arra kerestünk választ, hogy a feltárt pozitív élmények – mint sajátos egészek – milyen struktúrákba rendeződtek.

10. táblázat Élménystruktúrák (%)

Az élménystruktúrák fajtái	Összesen	Alminták		
		Felnőttek	Egyetemisták	Főiskolások
A) Bizonytalan, diffúz körvonalú leírások	12,0	13,9	20,6	1,4
B) Kellemes, időben elhúzódó folyamatok	13,5	16,7	13,7	10,0
C) Intenzíven átélt, konkrét történések	59,0	47,2	53,4	77,1
D) Kombinálódó két formáció	7,9	8,3	12,3	2,9
E) Negatívhoz kötődő pozitív élmény	7,0	12,5	–	8,6

Egyelőre öt formációt tudunk elkülöníteni: (Idézünk egy-egy példát is.)

- (A) A pozitív élmények egyik csoportját *bizonytalan, diffúz körvonalú leírások* alkotják. Nincs magjuk, inkább közérzet, hangulat felidézésére törekednek, mintsem egy tartós pozitív hatást keltő eseményt ragadnának meg. (12,1%)

„Drámatörténet óra, péntek délután, és az érzés, hogy megéri maradni. Pedagógushoz kapcsolódik, férfi, jelenleg 37 éves, most a gyakorlatomat nála csinálom. Önkormányzati sulis, gimnázium volt; végtelenül hasznosnak és érdekesnek tartottam az órákat, olyan tudásra tettem szert, ami nagyon jól használható a mai napig.

És persze a „Bácsi” is borzasztó jó fej volt, mindenki imádtta.”

- (B) Válaszadóink egy másik csoportja pozitív élményeit nem köti egyetlen, valamilyen szempontból is kiemelkedő eseményhez, inkább kellemes emlékü, *időben elhúzódozó folyamatokat*, periódusokat említ. Ők azok, akik nehezen válaszolnak kérdésünkre, nem a feltoluló pozitív élmények sokasága, inkább jellegzetessége miatt. (13,5%)

„Általános iskolai éveimet a szentendrei Bajcsy-Zsilinszky Általános Iskola ének-zene szakán végeztem. Nagyon szerettünk idejárni. Színvonalas volt az oktatás, jó volt a környezet, lelkes, képzett tanárok voltak.

A mi osztályunk egy nagyon jó osztályközösség volt mindig is (azóta is rendszeresen találkozunk egymással).

Az énektanárunk és az osztályfőnökünk hagyományőrzéssel is szívesen foglalkozott a kötelező iskolai kórus mellett. Rendszeresen jártunk előadásokra mint fellépők különböző népi hagyományőrző napokra, rendezvényekre. Jártunk kántálni, betlehemezni, skanzenba hűsvétozni, kiszebabát úsztattunk, lucáztunk... közben gyönyörű népdalokat énekeltünk, táncoltunk, és verseny volt, nyertünk.

A kórusal is nagy sikereink voltak, ami nyolcadikos korunkra teljesen kibővült. Sok helyen énekeltünk.

Mi volt a legszebb ebből a nyolc évből, nem tudnám megmondani, de [az] énektanárunk és osztályfőnökeink által szervezett fellépések mindenképpen gyönyörűek voltak. Felnézek rájuk emiatt, mert kis gyerekek voltunk, mégsem voltak a próbák és a fellépések teher számunkra vagy szüleink számára. A zene szeretete (mind népzene, mind klasszikus) megmaradt az osztály tagjainál. Sokan mentek zenei vonalon tovább, aki mást választott, annak hobbiként maradt meg (énekar, zenekar, táncház). Minden évben összejövünk és elmegyünk kántálni a volt tanárainkhoz, hogy felidézhesük a gyerekkorunkat, és beszámoljuk az aktualitásokról.”

- (C) A harmadik formában szerveződő pozitív élmények *konkrét történések, intenzíven átélt*, megőrzött, könnyen felidézhető eseményekből származnak. Érzelmi töltésüket, jelentőségüket és sokszor az egész életpályára kiható következményeiket tekintve ezek a pozitív élmények hasonlítanak legjobban a korábbi vizsgálatokban feltárt sérelmekre. (59,1%)

„A legjobb iskolai élményem a szalagavató. Vidéki gimnáziumba jártam, önkormányzati iskolába. 6 osztályos gimnáziumba jártam. A hat év alatt az osztályom nem volt túl összetartó és aktív. A szalagavató nagy próbatétel volt. Nagyon nehezen tudtuk összeszervezni a csapatot.

De végül a műsor nagyon jól sikerült. Egyszerre volt megható és vicces. Voltak benne különböző táncbemutatók, tanár-paródia, az osztályról szóló vers, énekek, ajándékozás, és persze maga a szalagtűzés. Utána pedig svédasztalos büfé volt. Végül pedig az osztály nagy része elment bulizni.

Akkor éreztem magam legjobban az osztályom tagjaként.

Akkor jó volt odatartozni.”

- (D) Az esetek közel 8 százalékában *két formáció kombinálódik*. Lassú, általános benyomások, érzelmi állapotok felidézése közben az emlékező mintegy rátalál egy konkrétumra, amit azután alkalmasnak tart az először felvázolt általánosított kép illusztrálására.

„Igazából nehéz egyetlen konkrét esetet felidézni iskolai éveimből, sokkal inkább életérzést, szituációkat, témaköröket tudnék megnevezni. Sok gondolkodás után jutott eszembe egy ilyen

elszigetelt élményként az érettségi napja. Nagyon feszült időszak előzte meg az érettséginket, sok tétel, sok készülés, kihagyott tételek, kevés idő. Édesanyám jelentkezett segítőknek a diákok részére be rendezett büfében, bár alapvetően nem volt szokása ilyeneken részt venni. Jó érzés volt, hogy a vizsga előtt mellettem volt, és éreztem a bátorítását. Bementem és első tételként magyar nyelv és irodalomból a reneszánszt és humanizmust húztam. A kirendelt érettségi elnök is magyar szakos volt, ezt tudtuk előre. A többi pedagógust persze ismertem a bizottságban. Számomra kedvelt tétel volt ez, és jól sikerült. Érdekes előadást sikerült belőle tartanom, a többi tanár is figyelemmel kísérte a beszámolómat, láttam az arcukon az érdeklődést és elismerést. Hasonlóképpen sikerült a többi tétel feloldozása is. Teljes sikerként éltem meg a szituációt, egy sikeres időszak sikeres lezárásának. Nagyon jó érzés volt, illetve az ezt igazoló folyamatos visszajelzések. Édesanyám jelenléte is erősítette ezt a pozitív érzést.

Mindez egy szép napos nyári délután történt, meleg volt, és lehetett érezni a nyár illatát. Úgy éreztem, hogy életem egy fontos fejezete lezárult.”

(E) A pozitív élmények következő mintázata egészen eltér az eddigiektől: ezek *negatív élményekhez tapadó pozitív történések*. Olykor egy hibát követő váratlan, szokatlanul elnéző/megértő tanári reakció; pedagógusi segítségnyújtás magánéleti probléma megoldásában; olykor a társak szolidaritása valamely méltánytalan helyzetben. Ezekben az esetekben a pozitív élmények intenzitása, hosszú távú hatása szorosan összefügg a sérelem jellegével, erősségével. Az eseteknek mintegy 7%-ában talákoztunk ilyen „iker-élménnyel”.

„Legszebb élményem a középiskola 3. éve (1986). Márciusban padtársam hónapokig beteg volt, majd kivették a manduláját. Olyan sokat hiányzott, hogy úgy gondolta, nem elég jók az eredményei a későbbi egyetemi felvételhez, így a harmadikat megismétli.

Én sikeresen másjusra betegedtem meg, és nekem is ki kellett venni a mandulámat. Nehezen gyógyultam, rászoktam a fájdalomcsillapítókra. Padtársam, Márk, és a legjobb barátóm, aki évfolyamtársam volt, jártak hozzám a kórházba leckékkel és életben tartó szándékkal. Mikor visszakerültem az iskolába, év végi záró dolgozatokat írtunk mindenkől, és bevallom, nem álltam túl fényesen. Senkit nem érdekelt, hogy majd egy hónapnyi adagot kell pótolnom mindenkől. Márknak nem volt veszteni valója, ő segített nekem. Ő az év végén több tárgyból megbukott volna, de eleve ismételt, én pedig szépen feljöttem az ő segítségével.”

Úgy tűnik, a pozitív élmények strukturálódása összefügg az önéletrajzi emlékezet sajátosságával (Király, 2007; Bower és Forgas, é.n.) Ez a típusú emlékezés több emlékezeti rendszer integrációja, amelyben az ún. *epizodikus rekollekció* felelős az egyedi eseményemlékek életszerű visszahívásáért. Az egyedi események, élmények szándékos, irányított felidézését keresés előzi meg, amiben elsőként gyakran az ún. *összegzett* vagy *általános emlékek* idéződnek fel. Ezekből kétféle ágazik az emlékezés folyamata: az életperiódusok történéseit sűrítő, hosszabb időre vonatkozó önéletrajzi emlékek felé, vagy a megélt egyedi események irányába, amelyek megjelennek téri, idői viszonyai is, valódi epizodikus emlékké válnak. A kutatásban a vizsgálati személyektől pozitív iskolai élményeik szándékos felidézését kértük: feltehetően a fentiekben vázolt emlékezési folyamat zajlott le esetükben is, s a különbözőképpen strukturált *élményleírások e folyamat különböző fázisaiban születtek*. Az összegzett, általános emlékek képezik az (a) típust; ezekből elágazó sűrítő emlékezést tükröz a (b), a konkrét történetek (c) az egyedi, epizodikus emlékek fogalatai, míg a vegyes (d) típust mutató leírások az egyedihez vezető általános emlékezés termékei.

Összegzés

Nem tagadható, hogy az emberi emlékezetben hosszú távon megőrzött pozitív iskolai élmények kutatására az iskola diszfunkcionális hatásai, a „fekete pedagógia” vizsgálatának tapasztalatai adtak indíttatást. Szembesülve a – többnyire nem szándékosan okozott, s rendszerint az „elkövetőkben” nem tudatosult – erős negatív élmények romboló hatásaival, kerestük ezek

(pozitív) ellentétét. Azért is, hogy minél inkább megismerhessük az iskola rejtett mechanizmusainak (Szabó, 1988) viszonylag teljes körét, s azért is, hogy a meg- és felismerések után esetleg javaslatokkal is élhessünk a sikeresebb, hatékonyabb iskola működésére nézve.

Egészen biztos például, hogy a pozitív élményeket kiváltó nevelő hatások jelentős része nem szándékos. Nem szándékos, mert a jó pedagógiai gyakorlat, ha úgy tetszik, olykor a pozitív rutin, valamint a támogató tanári attitűd megnyilvánulásának természetes következménye. Ilyennek tartjuk a tanórai és a tanórán kívüli iskolai élményeket. Hiszen teljesen életszerűtlen lenne arra gondolni, hogy azért tanít a pedagógus érdekesen, azért értékkel igazságosan, azért szervez szakkört, énekkart, mert ezzel hosszú távú pozitív élményeket akar előidézni. A pozitív élmények a tudatos, értékeltített pedagógiai munka „melléktermékei”.

Valószínűleg más a helyzet az iskolán kívüli, az iskolával összefüggő élmények esetén. A kirándulások, a táborok, a versenyek szervezésekor az előtérben mindig a pozitív élmények megteremtésének szándéka áll. Azonban a tanulók élményeikben nem globálisan tükröznek egy-egy eseményt, hanem annak egy-egy számukra fontos mozzanatát őrizgetik pozitív emlékként, nemritkán a tanár szándékával megegyezően (pl. éjszakai program az erdőben), vagy akár attól függetlenül.

Az viszont nem valószínű (amire – mint már korábban jeleztük – szintén van példa), hogy a pedagógusok által kezdeményezett, engedélyezett közös normaszegések mögött a tanulók számára történő örömszerzés szándéka áll, sokkal inkább az, hogy a tanárok pedagógiai szerepe, feladatköre fölé kerekednek korántsem követendő szükségleteik, például a dohányzás, az alkoholfogyasztás. A diákok sajnálatosan pozitív élménye ebben az esetben is csak „melléktermék”.

Valószínűleg nem tévedünk tehát, ha megállapítjuk, hogy a pedagógushoz kapcsolódó (a) tanórai és a tanórán kívüli pozitív élmények döntő részben „rejtett tantervi” hatásokként jelennek meg; (b) az iskolán kívüli, iskolával összefüggő élmények lehetnek a tudatos vagy a „rejtett tantervi” hatások következményei is; (c) a tanulók által pozitívnak átélt hatások nevelő hatásuk szempontjából nem feltétlenül kívánatosak.

Az említett kutatási előzmények tudatos felhasználása teszi érthetővé a pozitív iskolai élmények vizsgálatának azonos logikai felépítését, a hasonló kutatási módszer alkalmazását, a feldolgozás menetének rokon vonásait. Az eredmények értelmezésekor is nehéz volt elkerülni, hogy a pozitív élmények jellegzetességeit önmagukban mutassuk be, s ne a negatív emlékek sajátosságaihoz viszonyítva.

Ezt az összevetést azonban nem akarjuk elkerülni, sőt a pozitív iskolai élmények nagyobb mintájának kiegészítése és részletesebb feldolgozása után szisztematikus összehasonlításban keressük a kétféle rejtett hatástípus azonosságait és különbözőségeit. Most csak utalunk néhány feltűnő hasonlóságra és különbségre. Arra például, hogy a pozitív iskolai élmények is, épp úgy, mint a sérelmek, leggyakrabban a pedagógushoz kapcsolódnak, de a különbségek sem lényegtelenek. Egyrészt sokkal kisebb arányban, mint azt a negatív élményekre vonatkozó korábbi vizsgálatainkban tapasztalhattuk: itt a társakkal átélt együttes élményeknek mint örömforrásnak sokkal nagyobb a szerepük. Másrészt a pozitívumok és negatívumok a tanári tevékenység más szakaszaikhoz és jellemzőihez kapcsolódnak: az előbbiek a tanítás-tanulás folyamatához, a közös iskolán kívüli élményekhez, illetve a növendékkel szembeni figyelmes, bizalomteli bánásmóddhoz. A negatívumok viszont egyértelműen a tanár értékelő megnyilvánulásaihoz, illetve sértő, agresszív, megalázó nevelési stílusához. Mindkét esetben kiemelt szerepű az osztályfőnök, de a tőle elszenvedett sérelmek a különböző vizsgálatok mintáinak mindegyik alcsoportjában egyértelműen a legfájóbb emlékek közé tartoztak, a pozitív élmények forrásaként már nem volt ilyen általános hatású: az egyetemisták egyáltalán nem is említettek e szerepkörű tanárhoz fűződő pozitív élményeket.

Paradox módon a legfeltűnőbb *azonosság* a kétféle hatásrendszer kutatásában egy mindkettőben konzekvensen érvényesülő *különbözőség*: az egyetemista és főiskolás válaszadók élményvilágának eltérései. Az iskolai súlyos sérelmekre vonatkozóan már részletesen elemeztük ezt a jelenséget. (Hunyadi Gy.né, M. Nádasi és Serfőző, 2006) A pozitív emlékek feltárásakor azt tapasztaltuk, hogy – amint ezt a fentiekben igyekeztünk is bemutatni – az egyetemisták és főiskolások általános és középiskolai maradandó jó iskolai élményei mind (társas) forrásaikat, mind tartalmukat, mind pedig következményeiket tekintve szignifikáns mértékben különböznek. Kissé kiélezve azt mondhatjuk, az egyetemisták élményei, tanáraikkal szemben elvárásai és a pozitív történések hosszú távú hatásai némileg intellektuálisabbak és individuálisabbak, egyfajta belső függetlenségre utalnak. Ezzel szemben a főiskolások mélyebben átéli a közösségi-társas élményeket, erősebben reagálnak érzelmileg, mint intellektuálisan, vágyaik is ebbe az irányba mutatnak: mindenekelőtt bizalmat és a hivatalos kötelekeken átlépő emberséget várnak, illetve méltányolnak tanáraikban. Ezek az eredmények teljesen egybe esnek a sérelmek elemzésekor tapasztaltakkal. Az iskolai hatások „színe és visszaja” ugyanazt mutatja: az iskolában nagyon korán – tudhatóan szociokulturális, -ökonómiai tényezők hatására – szétválnak a gyermekek perspektívái. Ezek a gyermekcsoportok nagyon különbözőképpen tudnak profitálni az iskolában folyó munkából. Nemcsak a látható tanulási folyamatból, nemcsak mérhető tanulmányi teljesítményüket tekintve, hanem a rejtett hatások révén azonban másként alakul igény szintjük, önértékelésük, egész értékrendjük, ezek áttételében szociális életképességük. Mindezzel összefüggésben a felsőoktatásban továbbtanulók között is érvényesül egyfajta szelekció. A különbség az eltérő szintű és képzési célú intézmények keretei között tanuló fiatalok között megmarad. Kérdés, vajon az egységesített felsőoktatásban, amelyben a kétciklusú képzés első szakaszában (BA szinten) most már elvileg együtt tanulnak, élnek a korábban főiskolák és egyetemek elkülönülő csatornáiba áramló, kényszerülő fiatalok, csökkennek-e majd ezek a ma nem személyekhez, hanem a hallgatók csoportjaihoz kötődő különbségek? S vajon idővel visszahat-e majd e tekintetben a felsőoktatás a közoktatás kívánatos változásaira?

IRODALOM

- Bower, G.H. és Forgás, J.P.: A hangulatok szerepe az emlékezésben. In: Forgács József (Forgás, J.P.) (é.n. szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 97–123. o.
- Forgás, J.P. (é.n.): Az érzelmek szerepe a személyek közötti viselkedésben. In: Forgács József (Forgás, J.P.) (é.n. szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 287–313. o.
- Ehmann Bea (2007): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hunyadi Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia”*. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hunyadi Györgyné és M. Nádasi Mária (2007): „Csak a szépre emlékezem”. Pozitív iskolai élmények vizsgálata. In: Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. *ELTE TÓFK Tudományos Közleményei*, XXX. Trezor Kiadó, Budapest. 9–25. o.
- Király Ildikó (2007): A deklaratív emlékezet – epizodikus és önletrajzi emlékezet. In: Csépe Valéria, Györi Miklós és Ragó Anett (2007, szerk.): *Általános Pszichológia 2*. Osiris Kiadó, Budapest. 236–272. o.
- Mayring, Ph. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel (8. kiadás)
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.

A SZERVEZETI BIZALOM ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA A QUINNI SZERVEZETIKULTÚRA-TÍPUSOKBAN

Tanulmányunk célja az eltérő szervezeti kultúrával rendelkező szervezetek összehasonlító vizsgálatának bemutatása. A szervezeti kultúra és szervezeti bizalom összefüggéseit kiemelve megpróbáltunk rámutatni arra, hogy a kultúra milyen eltérő bizalomalapokat eredményezhet. A két szervezeti jelenség összefüggéseinek feltárását azért is tartjuk fontosnak, mert nagymértékben befolyásolhatja a szervezetfejlesztés hatékonyságát, a bizalomépítés alapját és módját.

Vizsgálatunk az iskolai (közoktatási) szervezetekre fókuszált, az empirikus vizsgálat adatait nagyszámú egyéb (ipari, szolgáltatási, sport- és média-) szervezet adataival hasonlítjuk össze annak érdekében, hogy feltárjuk a vizsgált jelenségek sajátos, az iskolai szervezetekre jellemző előfordulásait. A teljes mintára vonatkozó adatokat éppen ezért csak részlegesen mutatjuk be.

A szervezeti bizalom és a szervezeti kultúra kapcsolata

A szervezeti bizalom lehetséges alapjai

Vizsgálati definíciónk szerint a *szervezeti bizalmat* a szervezeti tagok által osztott hitnek tekintjük, amely az egyén átélt vagy észlelt szervezeti tapasztalatainak interpretációja nyomán alakul, és a szervezet mint részekből álló rendszer megbízhatóságára vonatkozó pozitív elvárásokat foglal magában, amelyeknek kognitív és érzelmi összetevői vannak. Megnyilvánul a szervezettel kapcsolatos egyéni viszonyulásban (kognitív, érzelmi összetevőkkel) valamint az ebből következő személyes vagy személyközi bizalomadó viselkedésben.

A szervezet mint elemekből álló (személyek, csoportok) rendszer észlelt megbízhatóságára vonatkozó ítélet az alábbi részekből áll:

- *bejósolhatóság*: A folyamatok, eljárások, működés *konzisztenciájából*, integritásából, stabilitásából származó egyéni, csoport- vagy szervezeti tapasztalaton, illetve annak reprezentációján alapuló elvárások, amelyek következtében a személy a rendszerrel kapcsolatos kontrollérzettel rendelkezik. Amennyiben a személy számára elfogadott elveknek megfelelő ez a működés, akkor ez az *integritás* észlelésével tovább erősíti a bejósolhatósági ítéletet. A bejósolhatósági ítéletet magában foglal kognitív ismeret, affektív elfogadás és biztonságérzet összetevőket, ami a szervezetben lehetővé teszi az együttműködéshez szükséges minimális bizalomszintet (intézményes bizalom);
- *megbízhatóság*: A szervezeti működés során kapott ígéretetek, vállalt kötelezettségek betartásából, betarthatóságából, tehát kapcsolati tapasztalatból származó elvárások. Elkülöníthető, egyrészt a rendszert és részeit jellemző, az *ígéretbetartásra* való hajlandóság és képesség (szakmai és szerepkompetencia) összetevő, másrészt a szervezeti működésben, a feladatellátás szempontjából kölcsönösen egymásra utalt tagok észlelése arra vonatkozóan, hogy a feladatvégzést segítő, felelős, *érdekekkel törődő* hozzáállás jellemzi-e a munkatársakat, illetve a szervezetet. Az utóbbi a kölcsönös, adok-kapok jellegből következően számításon alapuló, illetve intézményes bizalmat eredményezhet;

- *jóindulat*: A rendszer és részei egyénnel kapcsolatos, önérdeken túli, segítő, törődő, gondoskodó és igazságos működéséből, valamint az egyén és a rendszer közti kölcsönös és stabil, érzelmi alapú kölcsönkapcsolat észleléséből származó elvárások, amelyeknél feltételezett a kapcsolati tapasztalat tartalmának (idői, területi) kiterjedése. A szervezeti „jóindulat” értékelésében a kognitív összetevők mellett előtérbe kerülhetnek az érzelmi elemek, hangsúlyos a tagság implikálta azonosságtudat mint az érzelmi összetevő része. Az észlelés, hogy az egyén jólléte, szükségletei fontosak a szervezet számára, *személyes biztonságérzetet* eredményez, míg a szervezettel való azonosulás nyomán *érzelmi kötelék, elköteleződés* is kialakulhat, amelynek alapja a kölcsönös, viszonzott törődés, elfogadás, őszinteség (gyengeségek elfogadása, önfeltárás lehetősége) és a kapcsolati stabilitás.

Korábbi vizsgálatunkban (Sass, 2005) a szervezeti bizalom lehetséges összetevőinél három jelenségszint különült el: az egyenrangú (kategóriaalapú bizalom) és hierarchikus (vezető-beosztott) kapcsolatokra, valamint a szervezet egészére vonatkozó bizalom.

A szervezeti bizalom tárgya a fenti szempontok szerint tehát lehet a tagot magában foglaló csoport, a közvetlen vezető és a szervezet. A bizalom mint viszonyulás érzelmi, kognitív összetevőket foglalhat magában, és a kapcsolat formális vagy informális jellege szintén befolyásolja, hogy a bizalom milyen alapokkal rendelkezhet.

A bizalom tárgya mellett a bizalom alapjainak elkülönülését is vizsgáltuk. Megállapítható, hogy mind az érzelmi, mind a kognitív alapú bizalom megjelenik az egyes bizalom-összetevőknél.

Az érzelmi alapú bizalom lehetséges forrásai az egyes bizalomtárgyak vonatkozásában az alábbiak:

- A *vezető* vonatkozásában, ha a kapcsolat mélysége indokolja és kialakul az érzelmi kötelék, megjelenhet az érzelmi alapú bizalom. Háttér nem az észlelt kölcsönösség, azonosulás, hanem a vezetői bánásmód méltányossága, a jó szándék észlelése, következménye a jövőbeli biztonságérzet.
- A *munkatársak* vonatkozásában, ha a kapcsolat mélysége indokolja és kialakul az érzelmi kötelék, a kölcsönösség és azonosulás észlelése nyomán megjelenik az érzelmi alapú bizalom.
- A *szervezet* mint rendszer felé is megjelenhet érzelmi alapú bizalom, amelynek alapja a szervezet feladatvégzésen túli támogatásának, a tagok jóllétével való törődésének észlelése.

A kognitív alapú bizalom lehetséges forrásai:

- Szervezeti szinten a szervezeti feladatok kiszámíthatósága, a szerepbetöltéssel kapcsolatos elvárások átláthatósága.
- A kapcsolati tapasztalatoknál a feladatvégzést támogató munkatársi, vezetői törődés, valamint az ezeket is befolyásoló kompetencia észlelése vezet kognitív alapú bizalomhoz.

A feltárt bizalomkomponensek kapcsolatának vizsgálata során különböző bizalommintázatokat sikerült feltárni, annak megfelelően, hogy a szervezeti bizalom mely bizalomtárgyak felé, illetve milyen összetevőkkel jelenik meg. A mindhárom bizalomtárgy felé magas vagy alacsony értékekkel jellemezhető két mintázat mellett típusosnak tűnő „vegyes” bizalommintázatok is megjelentek, ami bizonyítja, hogy a bizalomtárgyak vonatkozásában szétválhat a bizalmi ítélet. Három sajátos mintát azonosítottunk: a munkatársi, vezetői és a kompetencia területén magas bizalomszinttel jellemezhető szervezeteket. (Sass, 2005)

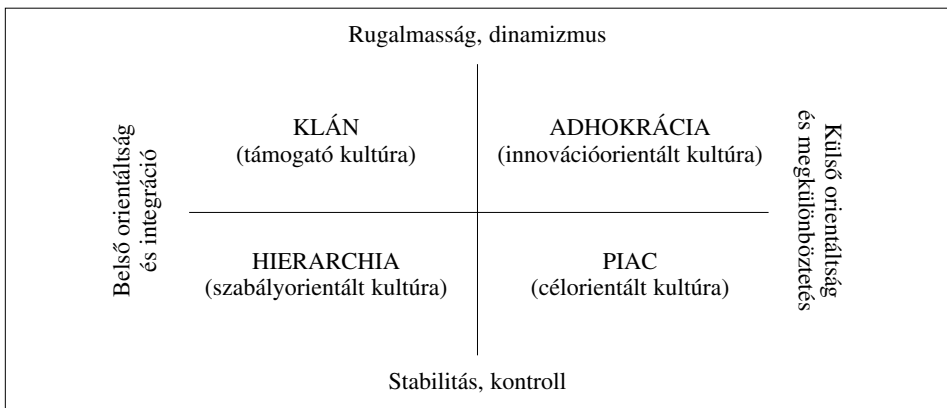
A szervezeti kultúra versengő értékek modellje

„A szervezeti kultúra alatt a szervezetben megjelenő értékek, attitűdök, szokások, hiedelmek, vélekedések összefüggő rendszerét értjük, amelynek közvetve és közvetetten tapasztalható részei vannak. A szervezeti kultúra hat a szervezeti tagok viselkedésére, attitűdjére, mivel alakítja a szervezet atmoszféráját, azt, hogy hogyan bánik tagjaival, céljaival, környezetével, és ezáltal befolyásolja a szervezet eredményességét, változásokhoz való alkalmazkodóképességét.” (Kovács és mtsai, 2005, 52. o.)

A szervezeti kultúra értékmegközelítéséből indul ki a vizsgálatunkban alapul vett quinni modell. Quinn és Rohrbaugh (1983) „versengő értékek modellje” értékdimenziók által kijelölt kategóriákkal jellemzi a szervezeteket, célja a szervezetek hatékonyságkritériumainak feltárása. A modell multidimenzionális skálázással a szervezeti hatékonyságra vonatkozóan három dimenziót tárt fel:

1. A szervezet fókusza lehet belső, személyre orientált és/vagy külső, szervezeterorientált (*belső vs külső orientáltság*).
2. A szervezeti struktúra vonatkozásában lehet preferált a stabilitás, ami kontroll által valósul meg, és/vagy előnyben részesíthetik a rugalmasságot, változást (*rugalmasság, dinamizmus vs. stabilitás, kontroll*).
3. A vágyott szervezeti célok kapcsán fókuszálhat a szervezet a célélérés folyamatára, az eszközökre és/vagy lehet eredmény-, célorientált.

Az első két dimenzió alapján négy kultúrátípust határoz meg a modell:



1. ábra A szervezeti kultúra típusai

(A modellt részletesen ismerteti Kovács és mtsai, 2005). Itt csupán a kultúrátípusok modellben szereplő fő jellemzőit mutatjuk be, lehetőséget adva a szervezeti bizalom lehetséges alapjainak azonosításához. Cameron (1991) elemzése a négy kultúrátípushoz a szervezeti szakirodalomban szereplő elnevezéseket kapcsol, illetve kiegészíti azokat. A közös modell hat jellemzővel írja le ezeket a típusokat.

1. táblázat A quinni szervezetskultúra-típusok jellemzői Heidrich (2001) és Cameron–Freeman (1991) alapján

Típusok Kategóriák	Klán	Adhokrácia	Hierarchia	Piac
1. Domináns jellemzők	összetartás, részvétel, team-munka, családiasság, személyesség	kreativitás, vállalkozó szellem, alkalmazkodóképesség, dinamizmus, kockázatvállalás	kontrollált, strukturált	versengő, teljesítményorientált
2. Vezetői stílus	mentor, facilitátor, szülői/nevelői jelleg	vállalkozó, újtó, kockázatvállaló	koordinátor, szervező, adminisztrátor, hatékonyságorientált	határozott, agresszív, „nem-ismerlehetlent” attitűd, termelés- és eredményorientált
3. Beosztottak menedzsmentje	csoportmunka, konszenzus, participáció	egyéni kockázatvállalás, újtás, szabadság, egyediség	biztonság, konformitás, bejósolhatóság	versenyképesség, teljesítmény
4. Összetartó erő	lojalitás, hagyomány, kohézió, kölcsönös bizalom	vállalkozó kedv, rugalmasság, kockázat, elkötelezettség az újtás, fejlesztés felé	formális szabályok, előírások és eljárások, világos elvárások	teljesítmény és célelés hangsúlya, termelés, verseny
5. Stratégiai hangsúly	személyes fejlődés, magas bizalom, nyitottság elköteleződés, morál	innováció, növekedés, forrás-szerzés, új kihívások teremtése, keresése	stabilitás, bejósolhatóság, folyamatosság és zökkenőmentes működés	versenyelőny és piaci vezető pozíció elérése, versengés és győzelem
6. Sikerkritérium	humán erőforrások fejlesztése, csoportmunka, törődés az emberekkel	egyedi és új termékek, szolgáltatások	megbízhatóság, hatékonyság, alacsony költségek	piaci győzelem, vezető pozíció

Feltevések a szervezetenkultúra-típusok és a bizalomalapok kapcsolatára

Klán

A klánkultúrában a szervezeti bizalom mindhárom területe szempontjából megjelenhetnek bizalom-összetevők.

- A szervezeti tagok csoportorientációja, az elvek, szabályok elfogadottsága (szociális kontroll) és a magas szintű személyes törődés következtében várhatóan magas lesz a munkatársak egymás felé megnyilvánuló érzelmi alapú bizalma. A rendszer fennmaradásában való érdekeltség és önrányítás, valamint az egyéni fejlődés támogatása a kompetenciaalapú bizalom (a szavahihetőség egyik része a képesség az ígéretbetartásra) megjelenését is valószínűsíti.
- A szervezeti szabályok elfogadottsága és a vezető törődő, támogató, egyéni szintű odafigyelése alapján feltételezhető, hogy a szervezeti bizalom szempontjából lényegesnek tallált vezetői igazságosság, méltányosság bizalomalap is megjelenik.
- Ezen túl a szervezeti törődést kifejező vezetői magatartás, a szervezeti folyamatok kiszámíthatósága (szabály- és szerepalapú bizalom) a bizalomnak az egész szervezetre vonatkozó oldalát is valószínűsítik. Ez a bejósolhatóság (szociális kontroll, szabálybetartás), megbízhatóság (szavahihetőség kompetenciaalapjai, valamint a feladatvégzést segítő, törődő hozzáállás) és jóindulat (segítő, igazságos vezetői működés, hosszú távú elköteleződést eredményező, érzelmi kölcsönkapcsolat a szervezet és egyén között) megjelenésével a bizalom kognitív és érzelmi alapú összetevőit is maga után vonhatja.

Adhokrácia

- Ennél a szervezetenkultúrában az ideiglenes munkacsoportokra jellemző bizalmi folyamatok megjelenése feltételezhető. Mivel a csoportjellegű munkaszervezés nem ad lehetőséget a kapcsolati bizalom formálódására, intézményes bizalomalapok (szerep- és szabályalapú bizalom) és az információgyűjtő intenzív kommunikáció kerülnek előtérbe (*Meyerson és mtsai, 1996*). Feltételezhető tehát, hogy az ilyen szervezetekben az ígéretbetartásra való képesség (a szerepbetöltéshez szükséges kompetencia) mint kognitív bizalomalap jelenik meg.

Hierarchia

A szervezeti bizalomalapokat vizsgálva az alábbi feltevések fogalmazhatók meg:

- A bürokratikus szabályozottság maga után vonja a szervezeti működés stabilitását kiszámíthatóságát, ami a szervezeti működés szempontjából kontrollérzetet eredményezhet. Ez szervezeti bizalom szempontjából a bejósolhatóság alapján bizalomalapot jelenthet. Az ellenőrzött szabálybetartás azonban nem feltétlenül jelenti a szabályozási elvekkel való egyetértést, így a bejósolhatóságnál az integritás hiánya is megjelenhet. (Az integritás Mcfall [*Mayer és mtsai, 1995*] szerint annak észlelése a bizalomadó részéről, hogy partnere olyan elvekhez hű, amelyeket ő is elfogad.)
- Erősítheti a szervezettel kapcsolatos bizalmat, ha a bürokratikus szervezetet jellemző specializáció együtt jár a feladatvégzéshez szükséges szakértelem elvárásával. Ez biztosítja a megbízhatóság észlelését, hisz így feltételezhetik a szervezeti tagok, hogy a többiek képesek a vállalt kötelezettségek, ígérek betartására (szerepalapú bizalom). Ez a kognitív alapú bizalom jelenhet meg a tagok közti bizalomként.
- A vezetővel kapcsolatos bizalom is megjelenhet, amennyiben elfogadott a merev, ellenőrzött kontroll megléte a szervezetben, ami ebben az esetben a morális integritást vonja maga után. Ezen feltételek mellett a vezetői szabályokat betartató működés bejósolhatóságát, ígéretbetartó kiszámíthatóságát eredményezhet.

Piac

- Ebben a szervezettípusban a piaci csere jelenik meg a kapcsolatokban. A szakirodalom az ilyen gazdasági kapcsolatokban a költség-haszon összevetésen alapuló, helyzettől függő, mérlegelésen, számításon alapuló bizalom (Doney és mtsai, 1998; Kramer és mtsai, 1996; Oliver és Montgomery, 2001; Rousseau és mtsai, 1998) megjelenését valószínűsíti. Ez a bizalomadás azonban nem pozitív elvárás, hanem a szankciótól való félelmen, elrettenésen alapul (Doney és mtsai, 1998; Gulati, 1995; Rousseau és mtsai, 1998; Shapiro és mtsai, idézi Mező, 2000).

A szervezeti kultúra és a bizalom kapcsolatának vizsgálata

A vizsgálati minta

A kérdőíveket 2892 fő töltötte ki, 48 szervezetről. A quinni modellből kiindulva, feltételezhetően eltérő szervezeti kultúratípussal jellemezhető szervezetekben történt a felvétel, például iskolák, bürokratikus szervezetek, sportklubok, médiaszervezetek, különböző ipari termelőcégek szerepeltek a vizsgálatban. Szervezetenként átlagosan 60 fő töltötte ki a kérdőíveket (ez az átlag a kisebb szervezeteknél 31, a nagyobb szervezeteknél 231 fő volt). A felvétel 2006-ban történt, a kérdőívek kitöltése önkéntes és anonim volt.

A vizsgálati módszerek

Szervezeti bizalom kérdőív (Sass, 2005)

A Szervezeti bizalom kérdőívet korábbi vizsgálataink kérdőíveinek átdolgozásával alakítottuk ki. A korábbi kérdőív tételeit a jelen vizsgálat előkészítő szakaszában megkérdeztük bizalomépítő tapasztalatai alapján megfogalmazott állítások szerint dolgoztuk át, illetve bővítettük. Az állításokat szakértők sorolták be a szakirodalom alapján azonosított bizalom-összetevőknek megfelelő kategóriákba.

- I. Bejósolhatóság: kiszámíthatóság és integritás (elfogadható elvek szerinti működés)
- II. Megbízhatóság: felelősségvállalás (a feladatvégzés támogatása) és szavahihetőség (képeség és hajlandóság az ígretbetartásra)
- III. Jóindulat: személyes biztonságérzet (jöllét támogatása) és érzelmi kötelék (kölcsonös hozzájárulás, azonosulás)

A megfogalmazás általános alannyal, az adott munkahelyre vonatkozott. (Például: „az emberek ezen a munkahelyen...”) A második vizsgálat után azokat az állításokat hagytuk meg a kérdőívben, amelyek a faktoranalízis nyomán főkomponensekbe rendeződtek. A kitöltők az egyértetés – egyet nem értés mértékét 1–7-ig számok bekarikázásával fejezték ki.

Szervezeti diagnosztikai kérdőív (Quinn és Robrbaugh, 1983)

A kérdőív a szervezeti hatékonyság korábban ismertetett négy lehetséges modelljét írja le. Hat kérdésnél a négy modell között kell aszerint felosztani 100 pontot, hogy az adott megközelítés mennyire jellemzi a kitöltő szervezetét.

A kérdőívek eredményeinek feldolgozása

A bizalomkérdőívek statisztikai feldolgozása SPSS.14 programcsomaggal történt. A Szervezeti kultúra kérdőívénél a négy típus azonosítása átlagszámítással történt. A szervezeti bizalom kérdőívénél feltáró faktoranalízist (főkomponens analízis Varimax rotációval, Eigen-érték 1) alkalmaztunk a bizalom összetevőinek adott mintán, különböző kultúratípusokban való azonosításához, majd a bizalomtípus, -szint meghatározásához az egyes komponensek faktorsúlyátlagainak különböző csoportosításokra vonatkozó ANOVA elemzésével vizsgáltuk az adatokat.

Vizsgálati eredmények

A szervezeti bizalom összetevői

1. táblázat A faktoranalízis eredménye a teljes mintára vonatkozóan

	Komponensek				
	1	2	3	4	5
Egymásra odafigyelés	,724				
Segít, ha nem kéri	,676				
Saját rovására is segít	,669				
Érzelmileg is ad	,643				
Beszélhet bizalmasról	,642				
Új információt átad	,595				
Gyengeséget felhasznál		,680			
Az aggodalmat ostobaságnak tartja		,677			
Nem tudja, másnap mire megy be		,645			
Kihasznál		,596			
Nem tart be megegyezést		,578			
Nem mindig elfogadhatóan zajlik		,577			
Nem teljesítmény alapján értékeli		,552			
Személyes célok fontossága			,685		
Szabad kezet kap			,669		
Igazságos bánásmód			,509		
Tudja, a főnök kiáll mellette			,492		
Elvárt szabálybetartás				,756	
Kijelölt munka elvégzése				,627	
Rögzített ütemterv				,621	
Határidőt betart				,586	
Szakmailag magas szint				,458	
Ellenőrzi a feladatvégzést					,754
Érdemes egymást ellenőrizni					,708

KMO=0. 947 (p<0.00)

Öt főkomponens különült el a szervezetekkel kapcsolatos bizalom megítélésénél (a faktoranalízis eredményeit mutatja az 1. táblázat). Az együtt járó állítások tartalmi elemzése nyomán az alábbi kategóriák azonosíthatók:

1. Munkatársi törődés (6 item, $cr \alpha = 0.81$)

A munkatársi jóindulatra és megbízhatóságra vonatkozó állítások együtt járását figyelhetjük meg. Mind az érzelmi, mind a feladatoldalon megjelenik az önzetlen segítség, odafigyelés, amit az önfeltárással való visszaélés hiánya erősít.

2. Szervezeti integritás (7 item, $cr \alpha = 0.78$)

A bizalom szervezeti szintű összetevőjében a kihasználás, visszaélés hiánya adja a bizalom alapját. A szervezeti folyamatok bejósolhatósága, kiszámíthatósága mellett a tagok által is elfogadható elveken alapuló működés, értékelés biztosítja a tagok kontroll- és biztonságérzetét. (Az állítások jelentéséből következően minél alacsonyabb ez az érték, annál magasabb az észlelt integritás.)

3. Vezetői megbízhatóság (4 item, $cr \alpha = 0.78$)

A vezetői megbízhatóságban két összetevő jelenik meg: az igazságos, méltányos bánásmód mellett az igazságosság társas oldalát is kifejező, bevonó jellegű vezetés. Utóbbinál az egyéni célok elfogadása, a tisztelet, illetve a döntési szabadság biztosítása adja a bizalom alapját.

4. Szervezeti feladatkontroll (5 item, $cr \alpha = 0.68$)

A szervezeti folyamatokra vonatkozó bizalom alapja a bejósolhatóság és a megbízhatóság. A feladatvégzés kiszámíthatósága (a szabályozottság magas szintje), előre jelezhetősége mellett megjelenik a feladatvégzéshez szükséges kompetencia (ígéretbetartásra való képesség) elvárása is.

5. A munkatársi feladatvégzés megbízhatósága (2 item)

Ez az összetevő a munkatársi feladatvégzés megbízhatóságát foglalja magában. A felelős munkavégzés az ígéretbetartás hajlandóságát jeleníti meg. (Az állítások tartalma alapján itt is fordított előjellel értelmezendő a komponens: a magasabb érték alacsonyabb bizalomra utal.)

Megállapítható, hogy korábbi vizsgálati eredményeinknek megfelelően itt is elkülönült a szervezeti működés, a vezető és a munkatársak felé mutatott bizalom.

Az egyes bizalomfaktoroknál a faktorról 0.5-nél nagyobb korrelációt mutató állításokból skálákat képeztünk. Ezekre számolt reliabilitásmutató ($cr \alpha$) látható az egyes faktorelnevezések mögött zárójelben.

A szervezeti kultúra típusai

A vizsgált 48 szervezetnél a Quinn-kérdőív hat állításánál az egyes kultúrátípusokra vonatkozó kérdésekből átlagot számoltunk. A négy típusnak megfelelően osztályozva megállapítható, hogy a szervezetek számát és a tagokat figyelembe véve, a hierarchia a leggyakrabban előforduló forma, míg legkevésbé az adhokrácia jelenik meg a vizsgált mintában.

2. táblázat A kultúrátípusok előfordulási gyakorisága a vizsgált teljes mintában

Szervezet típus	Szervezetek száma	Szervezeti tagok száma
Klán	11	245
Adhokrácia	4	112
Hierarchia	29	2034
Piac	4	181

Vizsgáltuk a típus megjelenésének kongruenciáját, valamint erősségét is az egyes szervezeteknél. Kongruens egy kultúrátípus, ha az egyes attribútumok mentén megítélve ugyanannál a típusnál kapja a legmagasabb értéket. A típus erősségét az fejezi ki, hogy a maximálisan adható 100%-ból mekkora résszel jellemzik a szervezetet a válaszadók. (Cameron és Freeman, 1991)

A klán domináns kultúrával jellemezhető szervezeteknél csak háromnál tekinthető kongruensnek az adott típussal történő jellemzés, míg a fennmaradó 8 szervezetnél az inkongruen-

cia jellemző forrása a vezetés vagy a légkör más típusal való jellemzése. Öt esetben a vezetés hierarchikus volta bontja meg a kongruenciát.

Az *adhokrácia* kongruensen egy szervezetnél sem jelent meg, itt is egy-két, általában a vezetésre vonatkozó megítélés inkongruens. A *piac* típusnál, az egy kongruensen jellemzett szervezet kivételével, hasonló a helyzet. A *hierarchia* típusba sorolt szervezetekben 18-nál kongruens a jellemzés, a fennmaradó 11 esetben egy-egy, illetve 3 szervezetnél két attribútum mentén tér el a jellemzés.

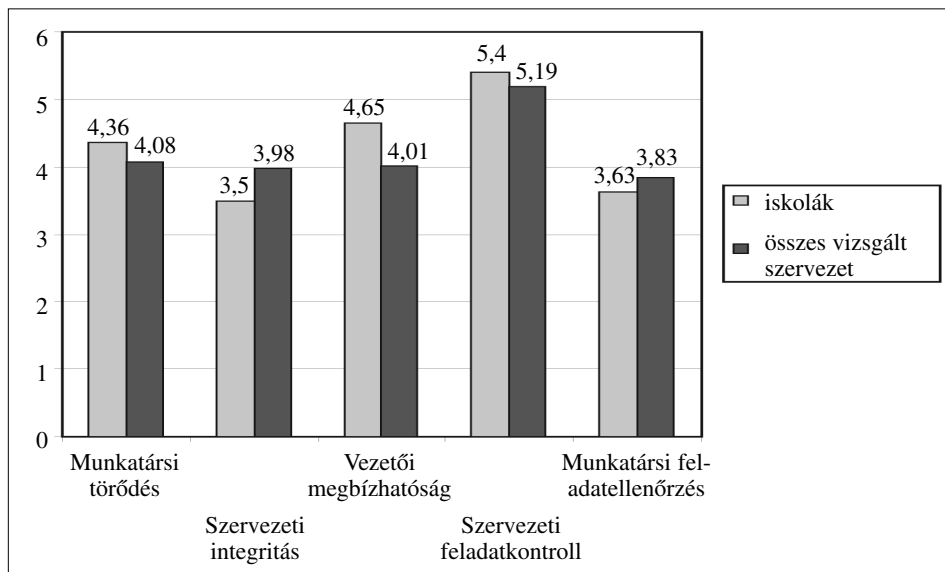
3. táblázat A kultúrátípusok átlagos erőssége a vizsgált teljes mintában

Szervezettípusok	Klán-átlag	Adhokrácia-átlag	Hierarchia-átlag	Piac-átlag
Klán	40,47	19,38	29,19	10,92
Adhokrácia	24,87	31,13	24,86	19,19
Hierarchia	20,42	18,12	41,38	19,27
Piac	15,25	16,58	27,05	43,79
Összminta	22,21	18,71	38,30	20,35

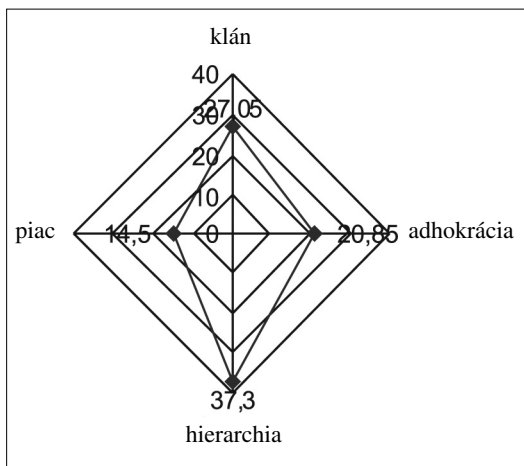
A teljes mintára vonatkozóan a hierarchia típus a legerősebb. Az egyes típusokban a domináns kultúra erőssége eltérő, a piac típusnál (43,79) a legerősebb, az adhokráciánál (31,13) a legkevésbé erős.

A szervezeti bizalom és a szervezeti kultúra az iskolai szervezetekben

A szervezetek bizalomfaktorainak átlagértékeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az iskolák magas bizalomszintű szervezetek. Mindhárom bizalomtárgy – munkatársak, vezető, szervezet – vonatkozásában magasabb bizalomszintet tapasztalhatunk és így vizsgálatunk alátámasztja a korábbi kutatások eredményeit. (Mező, 2000; Sass, 2005)



2. ábra A szervezetebizalom-komponensek átlagértékei a vizsgált szervezeteknél és az iskoláknál



Korábbi kutatási eredményeinknek megfelelően jelen vizsgálatunk is a hierarchiamodell dominanciáját igazolta az iskolai szervezetek esetén. 21 szervezetnél a hierarchia (N=831), 7-nél a klán (N=239), és 3-nál az adhokrácia típus (N=111) bizonyult uralkodónak. Domináns piac kultúrátípusra az iskoláknál nem találtunk példát.

3. ábra A quinni Szervezeti kultúra kérdőív átlagai a vizsgált iskolákban

A szervezeti kultúra-típusok bizalomkomponensei (teljes minta)

A bizalomfaktorokból képzett skáláknál átlagértékeket számolva összevetettük a kultúrátípusokat, az eltérés minden összetevő esetén szignifikáns ($p < 0.000$). (A bizalomfaktorokból a szervezeti integritás és a munkatársi ellenőrzés fordított előjellel értelmezendő, a magasabb érték alacsonyabb bizalomra utal.)

4. táblázat Bizalomkomponensek a szervezeti kultúrákban

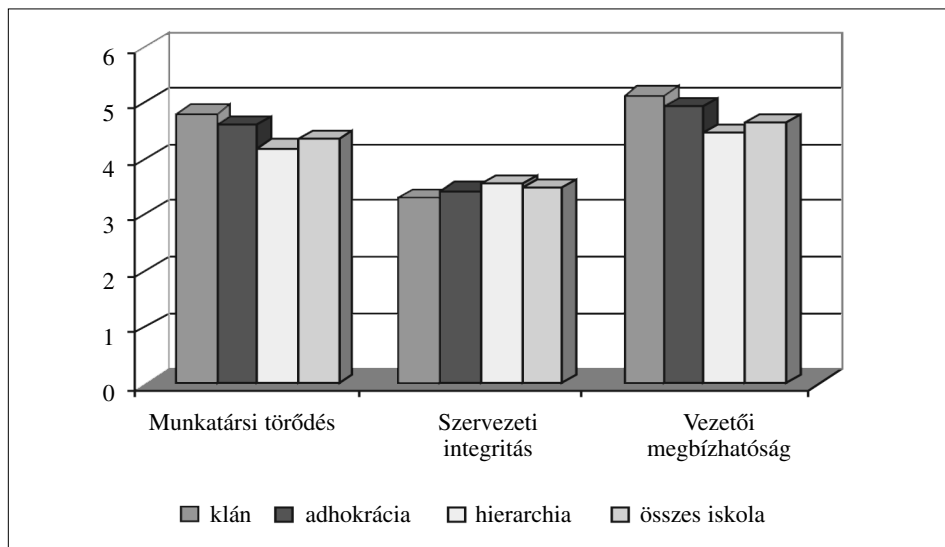
Szervezet-típus	Bizalomkomponens				
	Munkatársi törődés	Szervezeti integritás	Vezetői megbízhatóság	Szervezeti feladat-kontroll	Munkatársi ellenőrzés szükségessége
Klán (N=279)	4,85	3,27	5,00	5,33	3,71
Adhokrácia (N=129)	4,68	3,43	4,93	5,50	3,75
Hierarchia (N=2185)	3,94	4,07	3,86	5,14	3,76
Piac (N=226)	4,05	4,29	3,65	5,31	4,69

- A legalacsonyabb bizalomszinttel jellemezhető típus az adott összetevőben
- A legmagasabb bizalomszinttel jellemezhető típus az adott összetevőben

Összehasonlítva a szervezettípusokat látható, hogy a klán típusnál mindhárom bizalomtárgy – munkatársak, vezető, szervezet – felé magas bizalmat mutatnak a szervezet tagjai. Ez a kapcsolati bizalom jelenlétére és az elfogadható elveken alapuló szervezeti működésre, visszaéléshiányra utal. Az adhokráciánál a vezetői megbízhatóság mellett a szervezeti feladat-kontroll meglete jelentéssel bír, ami a feladatvégzés terén a szervezetben mutatkozó kiszámíthatóságot és a szerepalapú bizalom magas szintjét mutatja. A hierarchia típusba sorolt szervezeteknél hiányzik a munkatársi kapcsolati bizalom, alacsony a vezetői megbízhatóság.

A szervezet egészére alacsony az észlelt integritáson vagy a feladatkontrollon alapuló bizalom. Ez arra utal, hogy a szervezeti tagok nem rendelkeznek kontrollérzettel. Egyrészt hiányzik a bejósolhatóságon vagy elfogadott elveken alapuló kiszámíthatóság, másrészt az ígéretbetartás alapját képező kompetenciaelvárás sem észlelt, mindez valószínűsíti szervezeti szinten az egyénnel szembeni kihasználás „gyanúját”. A *piac* típusú szervezeteknél mindhárom bizalomtárgy esetén alacsony a bizalom, itt a legalacsonyabb a vezető és a szervezet felé mutatott bizalom szintje. Emellett ennél a szervezettípusnál kiemelkedően alacsony a munkatársak feladatvégzésével kapcsolatos bizalom (munkatársi ellenőrzés szükségessége).

A szervezetikultúra-típusok bizalomkomponensei (iskolai szervezetek)



4. ábra A bizalomkomponensek átlaga a három típusba tartozó iskolai szervezetekben

A munkatársi feladatellenőrzésben nincs számottevő különbség a típusok között, mértéke alacsonyabb, mint általában a vizsgált szervezeteknél. Három bizalomkomponensnél (munkatársi törődés, szervezeti integritás, vezetői megbízhatóság) szignifikáns eltérést tapasztaltunk. A bizalom-összetevők szempontjából magas az iskolai szervezetekben az észlelt bizalom, mindhárom bizalomtárgy szempontjából legmagasabb a klán típusú szervezetekben, míg legalacsonyabb a hierarchia típusnál.

Következtetések és implikációk

Következtetéseink elsősorban arra vonatkozóan fogalmazhatók meg, hogy a szervezeti kultúra és a szervezeti bizalom között kimutatható kapcsolat. A kultúra típusa befolyásolja a bizalom alakulását, lehetséges alapjait. A bizalom vagy bizalmatlanság megjelenését támogató kultúra esetén figyelmeztetnünk kell a fokozatban rejlő lehetséges veszélyekre egyéni, csoport- és szervezeti szinteken. A túl magas bizalom kihasználhatósághoz, az együttműködésre hatva túlzott homogenitáshoz (pl. csoportgondolkodás jelensége), illetve szociális és kognitív kategorizációs torzításokhoz (pl. saját csoporttal kapcsolatos felértékelő, elnéző viszonyulás) vezethet. A túl alacsony bizalom szint „paranoid” torzítást, bizalmatlansági spirált indíthat el, a heterogenitás akadálya lehet az együttműködésnek, a kategorizáció következtében bizalmat-

lansági torzítások léphetnek fel. A fenti gondolatmenet is bizonyítja, hogy az optimális bizalom, amely „körültekintő” és némi bizalmatlanságot is hordoz, adaptív funkciót tölthet be.

A következtetések másik iránya ennek megfelelően azzal kapcsolatos, hogy a különböző kultúrátípusoknál a bizalomépítés mely bizalomtárgyakra és összetevőkre alapulhat, illetve mely területeken igényelhet a szervezetek és a vezetők részéről tudatos akciókat.

A *klán* típusú, „támogató” kultúrájú szervezetekben, ahol magas szintű bevonás, együttműködés, csoportkohézió, elkötelezettség és a támogató, facilitáló vezetői működés mellett a szervezeti célok mellett az egyéni célok kiteljesítésének lehetősége jellemző, mind a kapcsolati, mind az intézményes bizalom magas szintű. Mindhárom bizalomtárgy felé magas a bizalom, alacsony a bizalmatlanság, kapcsolati szinten a kognitív bizalomalapok mellett az érzelmi összetevők is megjelennek. A szervezeti bizalom tehát a kultúra sajátosságai alapján magas lehet. A bizalomépítés szempontjából ez két problémát vet fel: az egyik a magas bizalom kockázata, a másik a kapcsolati és feladatcélok fent említett lehetséges ellentmondása. Ezek a lehetséges problémák a szervezeti és közvetlen vezetői működés szintjén kezelhetők. Mindkét esetben a magas érzelmi alapú bizalom jelenti a kockázatot. Szervezeti szinten az intézményes bizalomalapok erősítése adhat védelmet: a feladatvégzés terén szükség van kiszámítható és a szervezeti tagok által elfogadott elvekre a szervezeti működésben. Ez egyrészt kontrollérzetet eredményez, másrészt lehetővé teszi, hogy a szervezet ne váljon az egyéni szempontokat figyelembe vevő, túlzottan engedékeny, a feladattal nem törődő „felelőtlen country klub”-bá (Quinn, 1991). A vezetői működésben is a szervezeti célok tudatos szem előtt tartása segíthet, ami a támogató vezetés esetén, ahogy fentebb is említettük, akkor valószínűsíthető meg, ha a vezető képes a szervezeti és egyéni célok összehangolására, a transzformális vezetés megvalósítására.

Az „innovációorientált” *adhokrácia* esetén hangsúlyos a külső lehetőségekre való reagálás, ami kreativitást, versenyszellemet, fejlődést és tudásmegosztást igényel a tagok és a vezető részéről. Utóbbi kompetenciájának ki kell terjednie a lehetőségek feltárására és a tagok összehangolt működését lehetővé tevő irányításra. Ennek megfelelően mindhárom bizalomtárgy esetén magas bizalomszint jellemezheti a szervezetet, de ez a bizalom a „jó” okon, az igazolt hozzáértésen alapul, az érzelmi alapok jelenléte nem feltétele a hatékonyságnak. A kultúra veszélye Quinn (1991) szerint az éretlen, átgondolatlan kísérletezgetés lehet, ami „lármás, viharos anarchiába” torkollhat. Ez a vezetői megbízhatóság fontosságára hívja fel a figyelmet, ami egyrészt a szervezeti hatékonyság nyomon követésével, másrészt a tagok döntésbevonásával érhető el.

A „szabályorientált” *hierarchia* kultúrátípusban kiemelt a kontroll, a stabilitás, a szabályozottság és a formális információáramlás. A vezető hatékonyságorientáltan szervez, adminisztrál. A szervezettípusban alacsony a vezetői és munkatársi kapcsolati bizalom, hiányoznak az intézményes bizalomalapok is. Quinn (1991) is figyelmeztet, hogy a túlzott kontroll lélektelen, „fagyos bürokráciához” vezethet. A szabályozottság nem kiszámíthatóságot eredményez, hanem fokozott függéshez, alacsony fokú beleszóláshoz vezet. A kiszolgáltatottság pedig bizalmatlanságfokozó a kapcsolatokban. A szervezettípusban a kapcsolati bizalom erősítése lehet a bizalomépítés alapja. A vezetői döntések esetén a munkatársak bevonása és az eljárások igazságossága, átláthatósága megerősítheti a beosztottak szemében a vezetői megbízhatóságot. A munkatársi kapcsolatokban a kognitív bizalomalapok megeremtése lehet beavatkozási pont. A feladatok delegálása, a döntési, feladatvégzési önállóság csökkentheti a kiszolgáltatottságérzést, a tagok által kifejezett, munkatársi ígéretbetartási hajlandóság miatti függést.

A *piac* típusú, „célorientált” kultúrában a hatékonyságra figyelő racionális tervezés dominál. A vezető meghatározó szerepű, legfontosabb számára a termelés és az eredmény, ennek érdekében fokozott kontrollt gyakorol. Vizsgálatunkban itt tapasztaltuk a legalacsonyabb bizalomszintet mindhárom bizalomtárgy szempontjából. A kapcsolati bizalom kognitív oldala

is hiányzik, mivel kiemelt az egyéni teljesítmény szervezeti célok elérése szempontjából történő értékelése. Ez individuális orientációt, kölcsönös munkatársi ellenőrzést, bizalmatlanságot és a szervezettel kapcsolatos rövid távú gondolkodást eredményez. A pszichológiai szerződés tranzakcionális oldalának megjelenését támasztják alá eredményeink. A teljesítmény és a hatékonyság ilyen túlzott hangsúlya miatt a szervezet a tagokat kihasználó „munkásnyúzó gépezetté” (Quinn, 1991) válhat. Vezetői és szervezeti szinten a szervezeti működés kiszámíthatósága alapozhatja meg a bizalmat. Ha a tagok számára egyértelműek és átláthatók a működést szabályozó elvek, akkor ez biztonságérzetet eredményezhet, a beosztottak úgy észlelhetik, hogy a vezetői működés a szervezeti folyamatok átláthatósága alapján megfelelően kontrollált, és csökkenhet a munkatársi bizalom kialakulását akadályozó bizalmatlanság is.

A többi vizsgált hazai szervezettel összehasonlítva az iskolákban összességében magasabb bizalomszintet mértünk. Az ezekben a szervezetekben dominánsnak tapasztalt hierarchia, illetve klán típus kapcsán – a kultúra és bizalom összetevők kimutatható kapcsolata alapján – megfogalmazott „veszélyek” az oktatási intézmények vezetése és tagjai számára is a tudatos beavatkozás kiindulópontjaként szolgálhatnak.

IRODALOM

- Cameron, K. S. és Freeman, S.J. (1991): Cultural Congruence, Strength, and Type. In: *Research in Organizational Change and Development*. Vol. 5. 23–58. o.
- Doney, P.M., Cannon, J.P. és Mullen, M.R. (1998): Understanding the influence of national culture on the development of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 601–620. o.
- Gulati, R. (1995) Does familiarity breed trust? Implications of repeated ties for contractual choice in alliances. *Academy of Management Journal*, 38. (1), 85–112. o.
- Heidrich, B (2001): *Szervezeti kultúra és interkulturális menedzsment*. Human Telex Consulting, Budapest
- Kovács, Z., Perjés, I. és Sass, J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LX, 1., 51–64. o.
- Kramer, R.M., Brewer, M. B. és Hanna, B. A. (1996): Collective trust and collective action: the decision to trust as a social decision. In: Kramer, R.M. és Tyler, T.R. (eds.) *Trust in organizations*. Sage, Thousand Oaks, CA: 357–389. o.
- Mayer, R.C., Davis, J.H. és Schoorman, F.D. (1995): An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709–734. o.
- Meyerson, D., Weick, K.E. és Kramer, R.M. (1996): Swift trust and temporary groups. In Kramer, R.M. és Tyler, T.R. (eds.) *Trust in organizations*. Sage, Thousand Oaks, CA: 166–195. o.
- Mező, E. (2000): *A szervezeti igazságosság észlelése*. PhD értekezés, Debrecen. Kézirat.
- Oliver, A.L. és Montgomery, K. (2001): A system cybernetic approach to the dynamics of individual- and organizational-level trust. *Human Relations*, 54 (8), 1045–1063. o.
- Quinn, R. E. (1991): Mastering competing values: An integrated approach to management. In Kolb, D. A., Rubin, I. M. és Osland, J. S. (eds.): *The organizational behavior reader*. Prentice-Hall International Editions.
- Quinn, R. E. és Rohrbaugh, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29 (3), 363–377. o.
- Rousseau, D. M. és mtsai (1998): Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 393–404. o.
- Sass, J. (2005) Bizalom a szervezetekben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LX, 1., 7–27. o.

AZ AGRESSZÍV ÉS A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉST MEGHATÁROZÓ SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI KÉSZSÉGEK ALAKULÁSA ÓVODÁSKORBAN¹

A társas viselkedés fejlődését vizsgáló nemzetközi (például Saarni, 1999; Pistorio, 2006; Baumgartner és Strayer, 2008) és hazai (például Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) kutatások szerint a különböző szociális és érzelmi összetevők fejlettsége már az óvodáskorban igen jelentős egyéni eltéréseket mutat. Számos felmérésből (például Hooven, Gottman és Katz, 1995; Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) az is kiderül, hogy egyre nő azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek a szocialitása már az óvodai évek alatt nem fejlődik megfelelő ütemben. Bár csaknem lehetetlen az öröklött és a tanult tényezők viselkedésben megmutatkozó hatásainak elkülönítése, a kutatások szerint az elégtelen fejlődés legfőbb oka – az óvodai nevelés hatékonyságától csaknem függetlenül – a családi nevelésben érhető tetten. E gyermekek esetében a szülők nem vagy alig tudják megteremteni azokat az érzelmi, szociális, erkölcsi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek segítenék a viselkedést befolyásoló összetevők pozitív irányú alakulását.

Mindebből adódóan egyre meghatározóbb a szerepe az óvodai, elsősorban preventív jellegű, tudatos fejlesztésnek, amelynek azonban alapvető feltétele, hogy minél pontosabb ismeretekkel rendelkezünk egyrészt a társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők működésének életkori sajátosságairól és időbeli változásukról, másrészt az optimális alkalmazkodást szintén befolyásoló környezeti tényezők jellemzőiről.

A tanulmányban bemutatott longitudinális kutatás során a szociális viselkedés két alapvető formáját, a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó szociális és érzelmi készségek spontán változását tártuk fel. E készségek alakulását olyan megküzdést igénylő társas helyzetek szimulálásával és ugyancsak különböző stratégiák alkalmazását igénylő kijelentések értékelésével mértük, amelyek szinte mindennaposak az óvodai évek alatt. A vizsgálatot a 2006-os keresztmetszeti felmérésben (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) részt vevő 29 kiscsoportos (36–47 hónapos) gyermekkel végeztük.

A kutatás elméleti háttere

Agresszivitás, proszocialitás és megküzdés

Napjainkban a pedagógiai kutatások és fejlesztőkísérletek többsége – a tudományos közösség által széles körben elfogadott humánetológiai vizsgálatok (például Csányi, 1994, 1999) eredményeit elfogadva – abból indul ki, hogy mind az agresszivitás, mind a proszocialitás alapvető biológiai funkciót tölt be az emberek életében, mindkettő társas viselkedésünk belső szabályozó tényezője (Csányi, 1994). Az agresszivitás és a proszocialitás formái, gyakorisága, megjelenési módja mögött tehát minden esetben következtethetünk biológiai tényezőkre (öröklött mechanizmusokra), amelyek kibontakozásában, változásában az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutnak a közvetlen és a közvetett környezet hatásai, ily mó-

¹ A tanulmány Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta „Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése – Egy longitudinális vizsgálat eredményei” című, az *Új Pedagógiai Szemle* 2008/6–7. számában megjelent cikkének rövidített, átdolgozott változata.

don az öröklött tényezők tanult elemekkel gazdagodnak. Azonban az öröklött elemek befolyásoló szerepe az egyén élete végéig meghatározó.

Az agresszív viselkedés során az egyén közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártsen, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyokban, élőlényekben (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1997; Anderson és Bushman, 2002). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agresszióknak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másoknak, ám bizonyíthatóan ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszív tevékenység. A proszociális agresszió során az egyén valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik agresszíven, bár ez az agressziótípus – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (Fiske, 2006).

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyiknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggódás” (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006. 416. o.).

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés legtöbbször a másokra irányul, ugyanakkor irányulhat magára a segítőtőre, támogatóra is. A másokra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

Mind az agresszív, mind a proszociális viselkedésformák jelentős szerepet játszanak a különböző frusztrált situációkkal való megküzdésben. A megküzdés során számos stratégia alkalmazható, melyek során – Piko (1997) szerint – az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a helyzet megoldására (Margitics és Pawlik, 2006). A különböző megküzdési formák gyakoriságát, eredményességét főként serdülőkorúaknál és felnőtteknél azonosították, azonban az újabb kutatások szerint a megküzdési modellek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek már korábban, óvodás korú gyerekeknél is kimutathatók.

Lazarus és Launier (1978), valamint Lazarus és Folkman (1984) szerint az egyének két alapvető megküzdési formát alkalmaznak: a *problémaközpontú és az érzelmközpontú stratégiát*. A problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani, elkerülni, illetve megváltoztatni annak érdekében, hogy hasonló helyzetben el tudja kerülni. E megküzdés során számos problémamegoldó stratégia alkalmazható, amelyek irányulhatnak a problémahelyzetre és magára a személyre vagy személyekre, alkalmazásuk pedig szoros összefüggésben áll számos kognitív terület fejlődésével, például a problémamegoldó képesség alakulásával.

Az érzelmközpontú stratégia esetében a helyzet kiváltotta érzelmi reakciók oldása, enyhítése, illetve a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése a legfőbb cél, s általában akkor is ezt a stratégiát alkalmazza az egyén, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni (Lazarus, 1990). Ugyancsak függ e stratégia alkalmazása a kognitív területek fejlettségétől, azonban – a nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján (például Denham és Grout, 1992) – az összefüggés kisebb mértékű, mint a másik stratégia esetében, és az érzelmközpontú stratégia inkább az idegrendszeri működéssel áll szorosabb kapcsolatban.

Lazarus és Folkman (1986) kutatásaik alapján a problémaközpontú és az érzelmközpontú megküzdési formákon belül nyolcféle stratégiát különítettek el: (1) konfrontáció, (2) elkerülés-menekülés, (3) eltávolodás, (4) az érzelmek és a viselkedés szabályozása, (5) a társas támogatás keresése, (6) a felelősség vállalása, (7) a problémamegoldás tervezése, (8) a pozitív jelentés keresése.

A *konfrontáció* a problémával való szembehelyezkedést, célirányos megküzdést jelent, míg az elkerülés-menekülés esetében az egyén nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból. Az *eltávolodás* a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartásban nyilvánul meg, aminek oka a cselekvés tudatosságának növekedésével egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés. Az *érzelmek és a viselkedés szabályozása* esetén az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési módjának és a helyzethez mérten leginkább hatékony viselkedésformák intenzív keresése és alkalmazásuk történik, a társas támogatás keresése során pedig mindennek a környezet lesz a kiindulópontja, az egyén a környezetéhez fordul erőforrásért, támogatásért. A *felelősség vállalásakor* az észlelt és a tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe. A *problémamegoldás tervezése* olyan, erőteljesen kognitív stratégia, amely során azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése zajlik, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik. A *pozitív jelentés keresésekor* a negatív jelentésű eseményt kihívásként, részben pozitív eseményként éli át az egyén, s ennek megfelelően cselekszik.

A longitudinális vizsgálat jellemzői

A minta összetétele

A 2006 tavaszán végzett keresztmetszeti vizsgálatban öt szegedi óvodából 38 kiscsoportos (36–47 hónapos), 39 középső csoportos (48–57 hónapos) és 42 nagycsoportos (58–69 hónapos), összesen 119 gyermek vett részt. A 38 kiscsoportos gyermekből a 2007-es és a 2008-as vizsgálatban 29 (15 lány és 14 fiú) gyermek spontán fejlődését vizsgáltuk. A vizsgált gyerekek családi szociális környezete hasonló, és a longitudinális mérés éveitől egyik gyerek sem vett részt fejlesztőprogramban.

A mérőeszközök jellemzői és a mért készségek rendszere

A 2006-os keresztmetszeti vizsgálat során két, eredetileg angol nyelvű kérdőívet és egy bábozáson alapuló mérőeszközt alkalmaztunk, amelyek a szociális készségek, valamint a megküzdési stratégiák alkalmazásában szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárják fel (a kérdőívek esetében a gyermekváltozat mellett pedagógusváltozat is rendelkezésünkre állt). A 2007-es és a 2008-as vizsgálatban csak az utóbbi kérdőívet (*Tremblay, 1992*) és a bábokkal szimulált helyzetekre adott gyermeki válaszokat mérő eszközt (*Mize és Ladd, 1988; Murphy és Eisenberg, 1997*) használtuk, mivel a szociális készségeket mérő kérdőív megbízhatósági mutatói a 2006-os vizsgálatban mindhárom korosztály esetében nem voltak elég magasak. A longitudinális vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök megbízhatósági mutatói mindhárom méréskor jónak bizonyultak (a Cronbach- α 0,75 és 0,86 közötti).

A Megküzdési stratégiák kérdőív negatív, frusztrált helyzetekben méri a szociális és az érzelmi készségek működését. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról kell döntenie a gyermeknek (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (például: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérges leszek és megverem.*) közül kell kiválasztania azt, amelyiket abban a helyzetben tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított, megküzdés során aktivált hét készségnek: (1) egyezkedés, (2) segítségkérés, (3) segítségnyújtás, (4) elkerülés, (5) ellenállás, (6) bántalmazás, (7) érzelmek kifejezése.

A kérdőív szerkezete alapján proszociális aktivitást eredményez az egyezkedés, a segítségkérés és segítségnyújtás, valamint az elkerülés. Az egyezkedés a másikhoz való odaforduláson alapul, tartalmazhatja a másik leszidását, ám minden agresszív szándék nélkül, illetve kifejezhet javaslattevést a probléma megoldására. A segítségkérés a környezetben lévők (társ vagy óvónő) problémamegoldásba való bevonását jelenti, a segítségnyújtás pedig a bajba ju-

totton való segítséget, a helyzet gyors megoldását bántó szándék nélkül. Az elkerülés az agresszív társtól való eltávolodást jelenti, ami megnyilvánulhat abban, hogy nem enged az agresszió-nak, annak megszüntetésére szólít fel, valamint abban is, hogy nem reagál az eseményre, ki-lép a szituációból.

Az érzelmek kifejezése, a bántalmazás és az ellenállás készsége agresszív tevékenység ki-fejezésében játszik fontos szerepet. Az érzelmek kifejezése intenzív tiltakozást jelent, ami nem segíti a probléma hatékony, mindkét fél számára előnyös megoldását. Ugyancsak nem vezet sikeres megoldáshoz a verbális, illetve fizikai bántalmazás, amely a másik megütésé-ben, kigúnyolásában, megsértésében nyilvánul meg. Az ellenállás leginkább patthelyzet kiala-kulását eredményezi, hiszen a másik cselekedeteire való reagálás csak kismértékben vagy egyáltalán nem történik meg, a gyermek ragaszkodik tulajdonához, álláspontjához, mind-emellett csak verbálisan ugyan, de bántja társát.

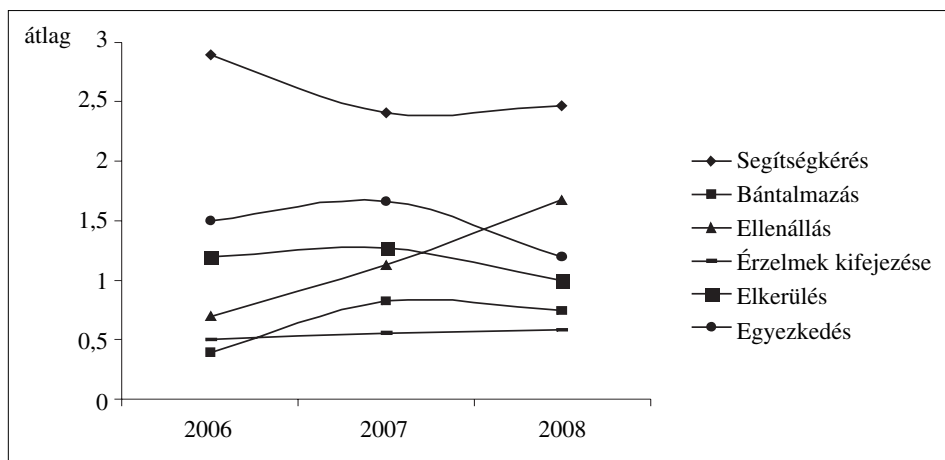
A készségek közül szociális természetűnek minősül az egyezkedés, a segítségkérés, a se-gítségnyújtás és a bántalmazás, az érzelmi készségek csoportjába pedig az ellenállás, az ér-zelmek kifejezése és az elkerülés tartozik.

A bábokkal történő vizsgálatban a gyermeknek öt társas dilemmát (kizárják társai a játé-kból, fizikailag bántalmazzák, haragszik rá egy társa, kigúnyolják, az óvónő leszidja) kell meg-oldania. A pedagógus – kezén egy gyermekbábbal – a gyermek nemével megegyező bábót kí-nált fel az óvodásnak, s amennyiben azt elfogadta, eljátszották az öt helyzetet. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az an-gol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már felsorolt készségekkel azonosítottuk. A 2006-os vizsgálatban csak a *Mit csinál?* kérdésre adott válaszokat elemeztük, a *Mit mond?* kérdésre adott válaszokat – csekély számuk miatt – kihagytuk az elemzésből, ezáltal ezeket a longitudinális vizsgálat során sem dolgoztuk fel.

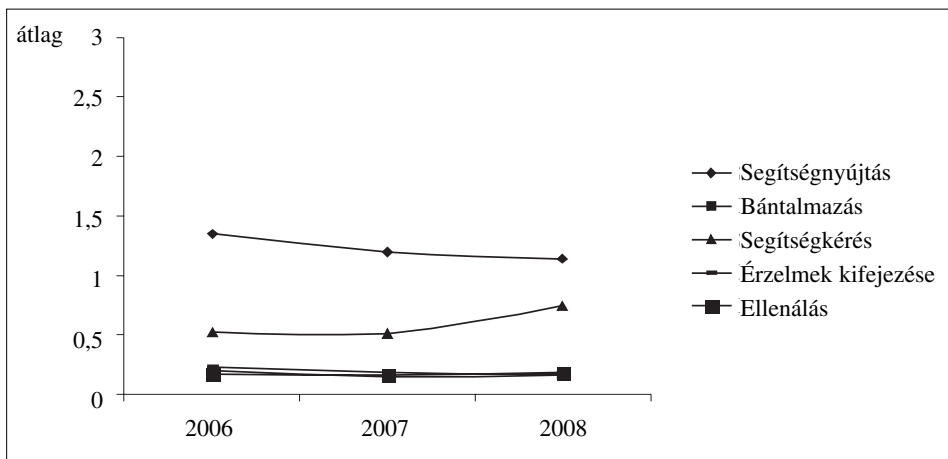
A vizsgálat eredményei

Életkori változások a kérdőíves vizsgálat alapján (önjellemezés)

A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek időbeli változását az 1. és a 2. ábra szemlélteti. Az első az önmaga számára frusztrált helyzet által mért készségeket, a második a társ számára kellemetlen szituáció által mért pszichikus össze-tevők működését mutatja.



1. ábra A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet



2. ábra A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet

Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (1. ábra) közül az elkerülés és az érzelmek kifejezése esetében nem mutatható ki a három év átlagai között szignifikáns különbség, vagyis eredményeink alapján e készségek az óvodai évek alatt spontán módon nem módosulnak. Ugyanakkor szignifikánsan változik ($p < 0,05$) a segítségkérés, a bántalmazás, az egyezkedés és az ellenállás készségének működése. A segítségkérés átlaga az első óvodai évben a legmagasabb, majd középső korra csökken, ám ezzel szinte azonos a nagycsoportos korban. Az egyezkedésnél a nagy- és a középső csoportban mért átlagok számottevően magasabbak, mint a kiscsoportos korban mért érték. A bántalmazás esetében a kiscsoportos korban a legkisebb az átlag, ugyanakkor középső korra jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló az utolsó óvodai évben. A legszembetűnőbb változás az ellenállásnál tapasztalható, hiszen az átlagok az évek előrehaladtával egyre magasabbak.

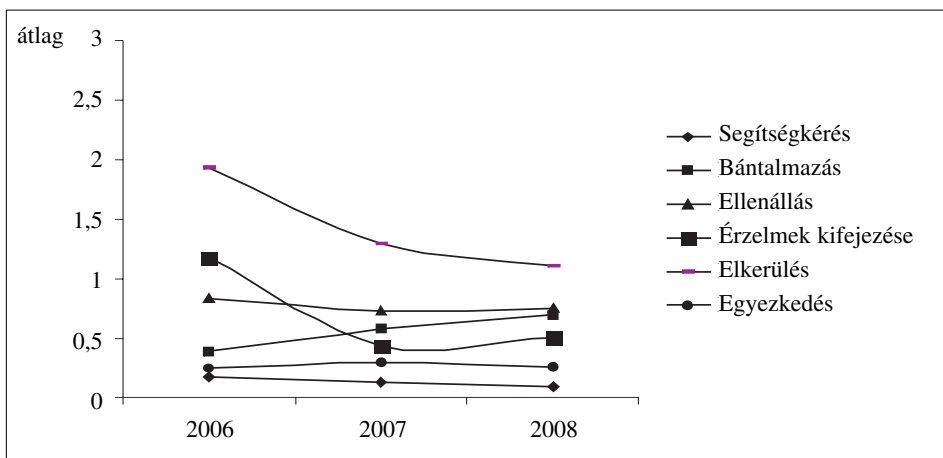
A társ számára kellemetlen helyzetben mért készségek (2. ábra) közül a segítségkérésnél és a segítségnyújtásnál mutatható ki szignifikáns ($p < 0,05$) változás, a bántalmazás, az érzelmek kifejezése és az ellenállás esetében nem. A segítségnyújtás átlaga nagycsoportos korban szignifikánsan alacsonyabb, mint kis- és középső csoportos korban, a segítségkérésé azonban ennek az ellenkezőjét mutatja, a harmadik óvodai évben jelentősen magasabb, mint a korábbi két évben.

A két szituáció közös készségei (segítségkérés, bántalmazás, érzelmek kifejezése, ellenállás) közül csak a segítségkérésnél mutatható ki mindkét esetben szignifikáns életkori változás. Az adatok alapján a társ számára frusztrált helyzetben mért segítségkérés az önmaga számára kellemetlen szituációban mért segítségkérés készségével ellentétes fejlődési tendenciát mutat, ami jól szemlélteti a szociális készségek egyik legfontosabb sajátosságát, miszerint azok helyzetfüggők, specifikus célú és tartalmú viselkedés kivitelezését teszik lehetővé.

Életkori változások a bábozással végzett vizsgálat alapján

A 2006-os keresztmetszeti felmérés során csak a *Mit csinál?* kérdésre adott válaszokat elemeztük, hiszen a kis- és középső csoportosoktól nem kaptunk elemezhető mennyiségű választ (kevés gyermek nyilvánult meg verbálisan a szituációk közben), aminek oka – feltehetően – egyrészt a vizsgálati helyzet szokatlan módja, másrészt a gyerekek nyelvelsajátításban mutatott eltérései.

A 2007-es vizsgálatban szintén ezekkel a problémákkal szembesültünk, így 2008 tavaszán a *Mit mond?* kérdésre adott válaszok elemzése már nem képezte a kutatás részét. A 3. ábra a bábozással mért készségek időbeli alakulását foglalja össze.



3. ábra A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás (Mit csinál?)

Eredményeink alapján az óvodai évek alatt a segítségkérés, az ellenállás és az egyezkedés viselkedésformákat meghatározó készségek működése nem változik jelentős módon. A bántalmazás átlaga szignifikánsan ($p < 0,05$) nő, középső és nagycsoportos korukban többször választottak a frusztrált helyzetben agresszíven a gyerekek, mint kiscsoportos korukban. Ezzel ellentétes folyamatot mutat az érzelmek kifejezése és az elkerülés, hiszen mindkét készségnél a kiscsoportos korban mért átlagok szignifikánsan nagyobbak a további két életkorban kapott értékeknél.

A kérdőívvel és a bábozással mért ugyanazon készségek (segítségkérés, bántalmazás, ellenállás, érzelmek kifejezése, egyezkedés, elkerülés) közül csak a bántalmazás esetében kaptunk azonos eredményt (mértéke szignifikánsan nő az életkorral). Ez a helyzet egy igen fontos mérés-technikai problémára utal, amire már a keresztmetszeti vizsgálat eredményeinek bemutatásakor (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) is felhívtuk a figyelmet. A két mérőeszköz ugyanazon készségek működését méri, csak más módon, ami számos nemzetközi vizsgálat szerint is ebben az életkorban nagyon erőteljesen befolyásolja az eredmények megbízhatóságát.

Nemek szerinti különbségek az önjellemezés alapján

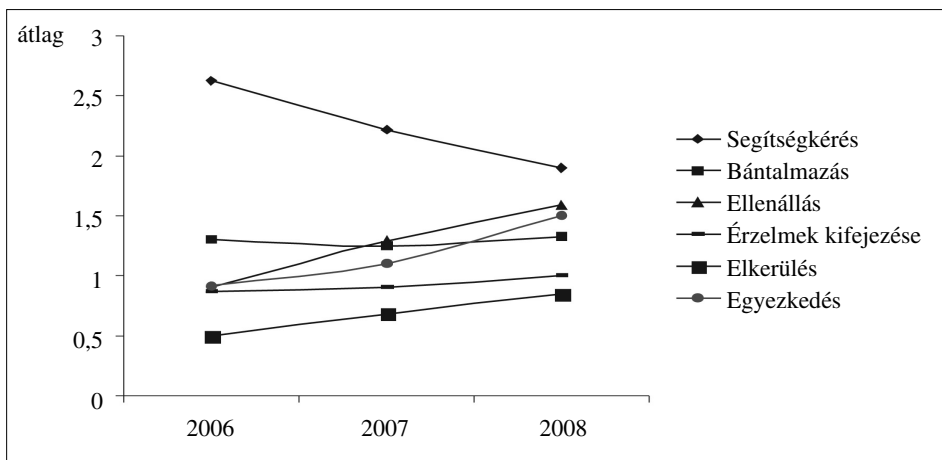
A 2006-os vizsgálatban a nemek szerint mindhárom életkori részmintánál csak a bábozáson alapuló vizsgálat során kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az érzelmek kifejezése működése mindegyik életkorban a lányoknál volt intenzívebb, az elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csak a legidősebb fiúkra volt nagyobb mértékben jellemző.

A longitudinális vizsgálat önjellemezéssel kapott adatai szerint a lányok érzelmek kifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkéknál, s az elkerülés a kiscsoportban nagyobb mértékű a lányoknál. Abban azonban eltér a longitudinális vizsgálat eredménye a keresztmetszeti-től, hogy a bántalmazás ebben a vizsgált mintában már nemcsak a nagycsoportos, hanem a középső csoportos időszakban is nagyobb mértékű a fiúknál, ami több (például Smith és Hart, 2004) nemzetközi kutatási tapasztalattal megegyezik.

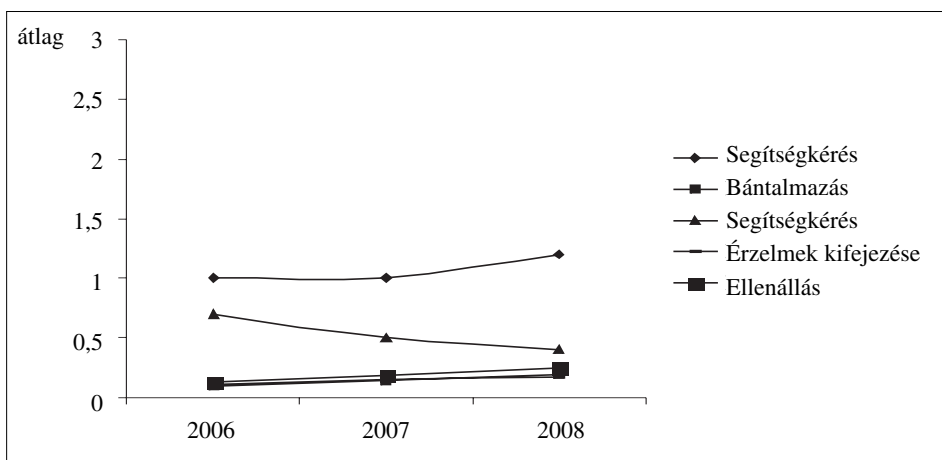
Életkori változások a pedagógusok értékelése alapján

A 2006-os kérdőíves vizsgálat alapján az óvónők differenciáltabban ítélik meg a készségek működését, mint a gyerekek. Értékelésük alapján csak a gyermeknek az önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők – azok közül is csupán az ellenállás, a segítségkérés és az egyezkedés – esetében volt kimutatható szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A longitudinális vizsgálat szerint az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (4. ábra) közül szintén e három összetevő változása számottevő. Az óvónők szerint a segítségkérés mértéke a három év alatt fokozatosan csökken, az ellenállás a középső csoportos korban megnő, s a nagycsoportos korban ahhoz hasonló, az egyezkedés pedig az ellenállással azonos módon alakul. A társ számára kellemetlen szituációban mért készségek (5. ábra) közül azonban egyik sem változik szignifikánsan.



4. ábra A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján



5. ábra A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján

Nemek közötti különbségek a pedagógusok értékelése szerint

A pedagógusok ítélete alapján a fiúk és a lányok között csak két készség változása különbözik szignifikánsan ($p < 0,05$). Ezek közül csupán a gyermeknek önmaga számára kellemetlen helyzetben mért bántalmazást ítélik meg úgy, ahogyan a gyerekek, tehát az óvónők szerint is a fiúk az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben bántják kortársaikat. Ugyanakkor sem az érzelemlifejezés, sem az elkerülés megítélése nem egyezik az önjellemzéssel, ám az óvónők úgy vélik, a középső és a nagycsoportos korban a lányok már számottevően segítőkészebbek, mint a fiúk, amikor egy társuk kerül frusztrált helyzetbe.

Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok ítéletei között

A kérdőívvel mért készségek – külön az önmaga, külön a társ számára frusztrált helyzetben mértek – összevont mutatója alapján elemeztük az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat (1. táblázat).

1. táblázat A két értékelő közötti korrelációk

A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőív	2006	2007	2008
Önmaga számára frusztrált helyzet	n. s.	0,25	0,37
Társ számára frusztrált helyzet	n. s.	n. s.	0,33

Megjegyzés: minden korreláció 0,05 szinten szignifikáns; n. s. nem szignifikáns

A legfiatalabb korosztálynál egyik helyzet esetében sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségeknél már a longitudinális vizsgálat második évében, középső csoportos korban szignifikáns a kapcsolat, s ugyancsak szignifikáns mindkét készségcsoport esetében nagycsoportos korban. Az önmaga számára kellemetlen szituációban mért készségeknél a középső és a nagycsoportban mért korrelációk között a különbség szignifikáns.

A szociális és az érzelmi készségek közötti kapcsolatok jellemzői

A készségek közötti kapcsolatok (2. táblázat) irányából és erősségéből a pszichikus összetevők egymásra gyakorolt hatására következtethetünk. A korrelációs számítást a bábozáson alapuló mérőeszköz pedagógusváltozatának hiánya miatt csak a kérdőív önjellemzéssel kapott értékeivel végeztük el. Az önmaga és a társ számára frusztrált helyzetben mért készségek közül az utóbbira vonatkozókat nem vontuk be az elemzésbe, hiszen a készségek a megküzdés szempontjából alapvetően eltérő szituációban különbözőképpen működnek.

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációs számítása alapján a legfiatalabb korban található a legkevesebb, s a legidősebb korban a legtöbb szignifikáns kapcsolat (2. táblázat, felső rész). Ugyanakkor már a kiscsoportos korban is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy ezek a készségműködések már korán hatással vannak egymásra, s e hatások minden esetben a későbbi életkorokban is kimutathatók.

Ha összehasonlítjuk a korrelációs értékeket, alig található az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik. A kapcsolatok között szignifikáns különbséget csak az elkerülésnél és az ellenállásnál találtunk, melyek alapján az életkor előrehaladtával erősödik a pozitív irányú kapcsolat az elkerülés és az egyezkedés között, valamint a szintén pozitív irányú kapcsolat az ellenállás és az érzelmek kifejezése között.

2. táblázat A szociális és az érzelmi készségek összefüggérendszer az önjellemzés (felső rész) és a pedagógusok értékelése (alsó rész) alapján

Készségek		Vizsgálat ideje	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Segítségkérés	2006		-0,52**	n. s.	0,52**	-0,67**	n. s.
		2007		-0,49**	-0,58**	0,58**	-0,59**	n. s.
		2008		-0,51**	-0,62**	0,57**	-0,62**	n. s.
2.	Bántalmazás	2006	-0,49**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,45**		n. s.	n. s.	0,23*	0,36*
		2008	-0,56**		n. s.	n. s.	0,25*	0,43*
3.	Elkerülés	2006	-0,35*	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,32*	n. s.		-0,26*	n. s.	n. s.
		2008	-0,32*	0,26*		-0,48**	n. s.	n. s.
4.	Egyezkedés	2006	0,48*	n. s.	-0,12*		-0,32*	n. s.
		2007	0,52**	0,19*	-0,29*		-0,38*	-0,25*
		2008	0,59**	0,25*	-0,31*		-0,42**	-0,32*
5.	Ellenállás	2006	-0,66*	0,18*	n. s.	-0,44*		n. s.
		2007	-0,62*	0,41*	-0,44*	-0,52**		0,38*
		2008	-0,67*	0,45*	-0,52*	-0,55**		0,52**
6.	Érzelmeik kifejezése	2006	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	
		2007	-0,45*	0,25*	0,12*	n. s.	0,28*	
		2008	-0,52*	0,42*	n. s.	-0,25*	0,42*	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

A korrelációs értékek közötti szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a pedagógusok ítéletei alapján szintén azt mutatják (2. táblázat, alsó rész), hogy a korai összefüggések két év alatt nem változnak számottevően. Az egyezkedés és az elkerülés negatív kapcsolata erősebb a középső és a nagycsoportos korban, mint a kiscsoportos életkorban, ugyancsak ezt a változást mutatja az ellenállás és a bántalmazás, valamint az ellenállás és az érzelmeik kifejezése kapcsolata. A táblázat alapján az is megfigyelhető, hogy azokban az esetekben, ahol az önjellemzés szerint nincs szignifikáns kapcsolat két készség működése között, ott a pedagógusok szerint kimutatható, s néhány esetben már kiscsoportos korban is.

Készségpáronként összehasonlítottuk a két értékelőhöz tartozó szignifikáns korrelációs értékeket is, ami alapján négy készségpárnál nyolc esetben mutatható ki szignifikáns eltérés (3. táblázat). A segítségkérés-elkerülés és az elkerülés-egyezkedés párok esetében a gyerekek ítélete alapján szorosabb az egymásra gyakorolt hatás, ezzel szemben a bántalmazás-ellenállás és az egyezkedés-ellenállás készségpárnál a pedagógusok szerint szorosabb.

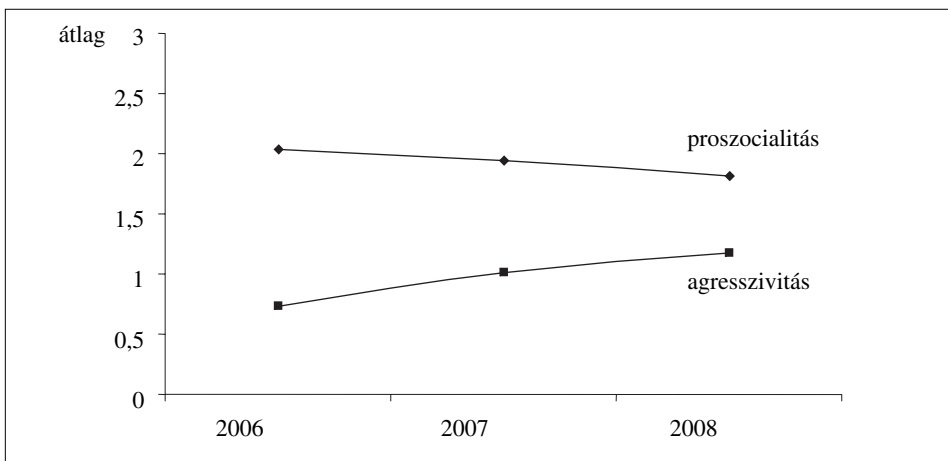
3. táblázat A két értékelő által kapott szignifikáns korrelációs értékei eltérései

Készségpár	2006	2007	2008
Segítségkérés-elkerülés	n. s.	ö>p	ö>p
Bántalmazás-ellenállás	n. s.	ö<p	ö<p
Elkerülés-egyezkedés	n. s.	n. s.	ö>p
Egyezkedés-ellenállás	ö<p	ö<p	ö<p

Megjegyzés: ö: önjellemzés; p: pedagógus; >/< szignifikánsan kisebb/nagyobb korreláció; n. s. nem szignifikáns

Az agresszivitás és a proszocialitás összevont mutatói

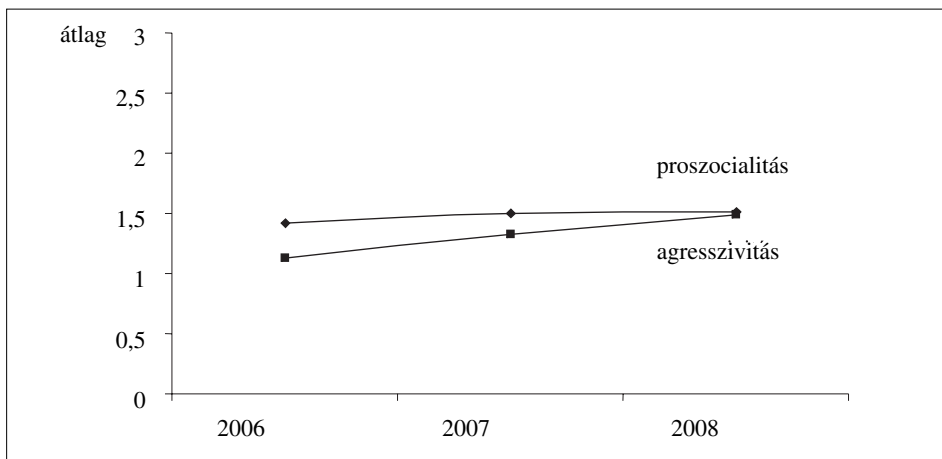
A korrelációs számítás eredményei szerint jól elkülönül a proszociális és az agresszív viselkedésben szerepet játszó készségek két csoportja. Mindezek alapján felrajzolható a proszocialitás és az agresszivitás fejlődési görbéje. A bábozáson alapuló vizsgálatnak nincs pedagógusváltozata, ezért a fejlődési görbéket csak a kérdőívvel, azon belül is csak az önmaga számára frusztrált helyzetet mérő készségek alapján hoztuk létre. A 6. ábra a proszocialitás és az agresszivitás alakulását szemlélteti az önjellemzés alapján, a 7. ábra ugyanezt a pedagógusok ítéletei alapján.



6. ábra A proszocialitás és az agresszivitás alakulása az önjellemzés alapján

A 6. ábra szerint az önjellemzés alapján mind a proszociális, mind az agresszív viselkedést meghatározó készségek alakulásában a középső csoportos korban mutatható ki jelentős változás, ami a két készségcsoportnál ellentétes irányú. Míg a proszocialitás csökkenő, addig az agresszivitás növekvő tendenciát mutat.

Ugyanez a változás figyelhető meg a 7. ábrán is a pedagógusok értékeléséből, itt azonban nincs jelentős különbség a két készségcsoport egyes életkorokban mért átlagai között. A pedagógusok szerint a proszocialitásban nincs számottevő változás a három év alatt, míg az agresszivitás a középső csoportos korban jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló értéket mutat az utolsó óvodai évben.



7. ábra A proszocialitás és az agresszivitás alakulása a pedagógusok értékelése alapján

A szülők iskolai végzettsége és a készségműködések kapcsolata

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (például Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2006) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülői iskolai végzettség – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek alakulására.

Vizsgálatunk során a végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzetek, (2) szakmunkásképző iskolát végzetek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életkoronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A 2006-os keresztmetszeti felmérés eredményei azt mutatták, hogy mind az anya, mind az apa iskolai végzettsége gyenge összefüggésben áll az általunk mért szociális és érzelmi készségek működésével. Bár a longitudinális vizsgálat során a korrelációs számítás a proszocialitást és az agresszivitást kifejező összevont mutatókkal végeztük, az eredmények szinte megegyeznek a 2006-ban kapott adatokkal.

Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikánsan összefügg ($r_{2006}=0,35$; $r_{2007}=0,38$; $r_{2008}=0,39$ – minden esetben $p<0,05$), akárcsak az agresszivitást meghatározó készségekkel ($r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,29$; $r_{2008}=0,31$ – minden esetben $p<0,05$). A korrelációs értékek között sem a proszocialitáson, sem az agresszivitáson belül, sem a két készségcsoportot összehasonlítva nincs jelentős különbség.

A készségcsoportok és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (proszocialitás: $r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,30$; $r_{2008}=0,29$ – minden esetben $p<0,05$ és agresszivitás: $r_{2006}=0,28$; $r_{2007}=0,32$; $r_{2008}=0,33$ – minden esetben $p<0,05$). Az anya iskolai végzettségéhez hasonlóan nem mutatható ki számottevő eltérés sem a proszocialitáson és az agresszivitáson belül kapott értékek, sem a két csoport értékei között egyik életkorban sem.

Összegzés, következtetések

A tanulmányban bemutatott – 2006 és 2008 között végzett – longitudinális vizsgálatban 29 óvodás korú gyermek frusztrált helyzettel való megküzdésében szerepet játszó, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségeinek alakulását tártuk fel. A kis elemszám ellenére a vizsgált készségek alakulásának sajátosságai egyrészt a hazai óvodai nevelés számára számos problémára, másrészt további fontos kutatási lehetőségekre hívják fel a figyelmet.

A longitudinális vizsgálat életkorra és nemre vonatkozó eredményei egyaránt jelentős mértékben megerősítik a 2006-ban végzett keresztmetszeti felmérés eredményeit, ezáltal még pontosabban rámutatnak azokra a pszichikus összetevőkre, amelyek pozitív irányú változásának segítése már az óvodai években mindenképpen szükséges. Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálat szerint a segítségkérés mértéke az óvodai évek alatt fokozatosan csökken, ugyanakkor nő az ellenállásé, az egyezkedésé, valamint a bántalmazásé.

A lányok érzelme kifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkéénál, s már középső csoportos kortól a fiúk gyakrabban bántalmazzák kortársaikat. A készségműködések nemek szerinti eltéréseinek kis számából arra következtethetünk, hogy a nemek szerinti jelentősebb differenciálódás nem erre az életkorra tehető, így mindenképpen érdemes lenne megvizsgálni e készségek alakulását kisiskolás és serdülőkorú gyerekek körében.

A verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek életkori sajátosságairól kutatásunkból nem áll rendelkezésünkre megbízható információ, hiszen a *Mit mond?* kérdésre adott válaszokat csekély számuk miatt egyik vizsgálati évben sem elemeztük, azonban ennek jellegzetességeit – a proszocialitás sikeres fejlesztése érdekében – ugyancsak szükséges további vizsgálatokkal feltárni.

Kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy az óvodai évek elején meglévő készségkapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik sem az önjellemzés, sem a pedagógusok ítéletei alapján. Bár feltehetően az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, azonban vizsgálatunk alapján nincs erős összefüggés az egyes helyzetekben mért szociális viselkedés megítélései között, aminek számos oka lehet. Úgy véljük, ezek közül az egyik legmeghatározóbb a gyerekek nyelvi, kognitív fejlődése, amely nagymértékben befolyásolja a felmérés során adott válaszait. Mindezt alátámasztják azok a szociáliskészség-működést feltáró hazai vizsgálatok (például *Zsolnai és Józsa*, 2003; *Józsa és Zsolnai*, 2005; *Kasik*, 2007), amelyek szerint az értékelők közötti összefüggések az általunk kapott értékeknél nagyobbak kisiskolás korban, s még magasabbak serdülőkorban.

A készségműködések alakulásának megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus és egy dajka) miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Az anya és az apa iskolázottsága a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikáns kapcsolatot mutat, ám mind az anya, mind az apa esetében ezek az értékek igen alacsonyak. Vizsgálatunk nem tette lehetővé más változó bevonását, mindazonáltal úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek és

képességeinek fejlettségét kellene összehasonlítani a gyermek szociális kompetenciájának fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudásunk szerint – nincs.

IRODALOM

- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. és Zahn-Waxler, C. (szerk.): *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA Annual Reviews. 53. 27–51.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. S. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baumgartner, E. és Strayer, F. (2008): Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11, 16–25.
- Csányi V. (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Denham, S. A és Grout, L. (1992): Mothers' emotional expressiveness and coping : relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 118. 75–101.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72. 907–920.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hooven C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognitions and Emotion*, 9. 229–264.
- Lazarus, R. S. (1990): Stress, coping and illness. In: Friedman H. S. (szerk.): *Personality and disease*. Wiley, New York. 84–86.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.
- Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.
- Margitics F. és Pauwlik Zs. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. sz. 43–62.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26. 388–397. o.
- Murphy, B. C. és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6. 18–36.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T. és Fazekasné Fenyvesi M. (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Pikó B. (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, 17. 391–399. o.
- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, 16. 27–65.
- Pistorio, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in prescolare*. Discussione Tesi. Università degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.

- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72.
- Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**. 733–746.
- Zsolnai A., Lesznyák M. és Kasik L. (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233–270. o.
- Zsolnai A. és Kasik L. (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat.

TANÍTÁS–TANULÁS

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina

A MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS ÚJ TENDENCIÁI: A PAPÍR- ÉS SZÁMÍTÓGÉP-ALAPÚ TESZTELÉS ÖSSZEHAONLÍTÓ VIZSGÁLATAI ÁLTALÁNOS ISKOLÁS, ILLETVE FŐISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN

Az oktatási rendszer fejlődése mind több értékelő információt igényel, a tanórai folyamatoktól a közoktatás egészének irányításáig egyre több visszajelzésre van szükség a folyamatok hatékonyabb irányításához. Az utóbbi években megjelent információs-kommunikációs technológiák újabb gyors és költséghatékony lehetőségeket kínálnak az adatfelvétel, az adatelemzés és az eredmények közvetítésének megvalósítására. A számítógép alkalmazása nemcsak leegyszerűsíti a tesztelés folyamatát, hanem lehetővé teszi újszerű kérdéstechnika alkalmazását, a multimédia használatát és az adaptív tesztelési megoldásokat is. Figyelembe véve a számítógépes tesztelés kimeríthetetlen lehetőségeit, valószínűsíthető, hogy belátható időn belül ki fogja szorítani a hagyományos, papír-ceruza tesztelést (l. *Kozma*, 2009). A tanulmány keretében áttekintjük a mérés-értékelés legújabb nemzetközi tendenciáit, a formatív, longitudinális és online mérés-értékelés komplex rendszerbe történő integrálásának lehetőségét. Empirikus vizsgálatok segítségével számszerűsítjük a médium közvetítő szerepének hatását általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében; továbbá a tanárok és diákok véleményének felhasználásával beszámolunk egy online adatfelvétel tapasztalatairól.

A számítógépes tesztelés szerepe a pedagógiai értékelés kiteljesítésében és a tanulás individualizálásában

Az új információs-kommunikációs eszközök akkor segíthetik hatékonyan az oktatás fejlesztését, ha nem a megjelenő technikákhoz keressük a felhasználás lehetőségeit, hanem az oktatás valós problémáinak megoldásában alkalmazzuk azokat. A pedagógiai értékelés, a tesztelés tipikusan olyan terület, amelyen a gyakorlat igénye váltja ki az információs-kommunikációs eszközök alkalmazását. A modern tömegoktatás egyik legnagyobb ellentmondása abból fakad, hogy miközben a tanulók nagyon sokfélék, tanításuk többnyire azonos módon történik. Ennek az ellentmondásnak a feloldását célozza meg a tanulás individualizálása, személyre szólóvá tétele. Az egyéni ütemben való haladáshoz pedig mindenekelőtt kellően gyakori, részletes és konkrét értékelésre van szükség. A megfelelő keretekbe integrált számítógépes online tesztelés jelentős segítséget nyújthat a tanulás individualizálásához. A lehetőségek kiteljesítéséhez az értékelés három progresszív vonulatát kell integrálni: az értékelés formatív, diagnosztikus funkcióinak előtérbe helyezését, a longitudinális adatfelvételt és a gyakori, flexibilis adatgyűjtést, amit csak a technikai eszközök alkalmazásával lehet megoldani.

Az elmúlt évtizedekben a pedagógiai értékelés mindenekelőtt a makrofolyamatokban ért el látványos eredményeket. Rendszeressé váltak a nemzetközi felmérések, a négyévenként lebonyolított TIMSS és a hároméves ciklussal dolgozó PISA lehetővé teszi, hogy a részt vevő országok folyamatosan összehasonlítsák saját iskolarendszerük teljesítményét más országokéval, és így felismerjék egyes oktatáspolitikai beavatkozások szükségességét, vagy visszajelzéseket kapjanak azok hatásairól. A nemzeti felmérések sok országban, így nálunk is évenként zajlanak, és néhány évfolyamon teljes körűvé váltak. Az így összegyűjtött információk is elsősorban a rendszerszintű elemzésekre alkalmasak, szélesebb körű hasznosításukhoz további információkra, viszonyítási adatokra van szükség.

Az elszámoltathatóság elveinek alkalmazása az oktatásban is mind határozottabban jelentkező igény. A tanulók teljesítményadataiból úgy lehet az iskolában folyó pedagógiai munka hatásaira következtetni, ha sor kerül az iskolán kívüli, családi, társadalmi hatások figyelembevételére is: a mért eredményekből valamiképp le kell vonni azt a részt, ami nem az iskolának tulajdonítható. Ennek a legmegbízhatóbb módszerei a tanulók két (vagy több) egymást követő felmérése közötti különbségből indulnak ki. Így szükségessé válik a tanulók egymást követő adatainak összekapcsolása, egyéni követése, azaz a longitudinális adatgyűjtés. Az előző mérés eredményeinek ismerete – praktikusán elektronikus adatbázisban tárolása – felkínálja annak lehetőségét, hogy a tanulók ne uniformizált tesztekkel oldjanak meg, hanem mindenki a tudásszintjének megfelelő, számára optimális kihívást jelentő feladatokkal találkozjon. Egy ilyen differenciált rendszer a gyakorlatban csak számítógéppel működtethető.

A rendszerszintű értékelés kiteljesedése jelentős hatást gyakorolt a mérések kognitív-tudományos és pszichometriai hátterének fejlődésére is, amelynek eredményeit az értékelés újabb területein alkalmazzák. Napjainkban az oktatás értékelésével foglalkozó kutatók figyelmét mindinkább az osztálytermi folyamatok és a tanulási környezet mikroszintje felé fordul, amelyet három fő fejlődési tendencia jellemez.

- (1) Az egyéni tanulási folyamatok hatékony támogatásának érdekében a visszacsatolásnak gyakorinak, specifikusnak és pontosnak kell lennie, így a szummatív értékelés mellett egyre nagyobb a formatív és a diagnosztikus értékelés jelentősége. A gyakori mérést nagy eszközigénye miatt a hagyományos tesztelési technikákkal nem lehet megvalósítani.
- (2) Az értékelés viszonyítási alapjául szolgáló referenciapont hagyományosan lehet a népesség átlaga (normatív viszonyítás) vagy valamilyen előre megszabott külső szempont (kritériumalapú viszonyítás). Az egyéni fejlődés hatékony támogatása szükségessé teszi egy harmadik viszonyítási pont megjelenését: a tanulók korábbi teljesítményét. Így a diagnosztikus értékelés alkalmazásának logikája is elvezetett a tanulók egymást követő mérési eredményeinek összekapcsolásához, a longitudinális adatgyűjtés szükségességéhez.
- (3) Az adatokat gyűjthetjük, tárolhatjuk és feldolgozhatjuk számítógéppel, ezáltal a visszacsatolási folyamatok leegyszerűsödnek, sok elemükben automatizálhatóvá, olcsóbbá válnak, felgyorsulhatnak.

Az említett három területen, a diagnosztikus értékelés, a longitudinális adatgyűjtés és a számítógépes értékelés terén a fejlődés többé-kevésbé egymástól független, mind gyakoribb azonban a szükségszerű kölcsönhatás közöttük. A tanulási folyamatok fejlesztésének gyakorlati igényei miatt pedig ezeket komplex rendszerekbe kell integrálni. Az oktatásban azonban minden jelentős változásnak lehetnek nemkívánatos mellékhatásai is, így a szélesebb körű elterjesztés előtt minden mellékhatást gondos vizsgálat tárgyává kell tenni. A tanulmányban bemutatott elemzések is ezt a célt szolgálják.

A számítógépes tesztelés

A fent ismertetett faktorok miatt a számítógépes mérés-értékelés a pedagógiai-pszichológiai értékeléssel foglalkozó kutatások egyik leggyorsabban fejlődő területe, a benne rejlő lehetőségek miatt az értékeléssel foglalkozó fő nemzetközi szervezetek (OECD, CITO) rövid időn belül áttérnek a papíralapú mérésről a számítógépes tesztelésre (OECD, 2007). Az alkalmazott technológia, itemformátum és flexibilitás függvényében a számítógépes tesztelés számos típusa különböztethető meg (Jurecka és Hartig, 2007), amelyek a papíralapú teszteléstől való eltérés mértékének függvényében más-más lehetőséget kínálnak, és más-más feltételeket támasztanak. Az áttérés természetes menete, amikor fokozatosan bővítjük a változtatásra kerülő elemek körét.

A papír-ceruza (*paper-and-pencil* – PP) tesztekéről a számítógépes (*computer-based* – CB) tesztekre történő áttérés első lépése, amikor a papíralapú tesztek változtatás nélkül számítógépre visszük (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008), azaz a teszt itemeit, itemformáit változtatlanul hagyva vizsgáljuk a közvetítő eszköz szerepét, összehasonlítjuk a két különböző közvetítő médiumon kitöltött tesztek eredményeit. Ebben az esetben a cél olyan számítógépes tesztek létrehozása, amelyek lehetőség szerint minél több elemükben egyeznek a papíralapú teszt formátumával, azaz a tesztelés menete továbbra is lineáris marad, a feladatok azonos sorrendben jelennek meg minden egyes tesztelt személy előtt (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Már ezen a szinten is számos kérdés vetődik fel: például számít-e, hogy pontosan ugyanazon feladatokat lássa a tesztelt személy a képernyőn, amiket papíralapon egy oldalon lát, vagy elegendő, ha egymás után jelennek meg ugyanazok a feladatok, biztosítva a visszalépés lehetőségét. Vajon a teszt tulajdonságainak minimális megváltoztatása hatására még ugyanazt a tudást méri a papíralapú és a számítógép-alapú teszt, illetve meddig méri ugyanazt a tudást (Molnár, 2008)? Összehasonlíthatók-e a különböző médiumon felvett teszteredmények? Vajon milyen betűméret optimális a képernyőn, ami azonos hatást kelt az analóg papíralapú teszttel, mennyire befolyásolja a számítógépes teszt megoldójának eredményét számítógépes jártassága?

A papír-ceruza tesztekéről a számítógépes tesztekre történő áttérés egyik következő lépése lehet, amikor a tesztelés továbbra is lineáris marad, de az itemek formátuma változik. A tesztelésbe bevonunk olyan újabb típusú multimédiás itemeket, amelyek megjelenítése papíralapon nem lehetséges. A technológia adta lehetőségek nagyobb mértékű kihasználásával alkalmazhatunk például hang, mozgó kép, animáció, szimuláció, interaktív szimuláció elemekkel gazdagított itemeket is.

A papír-ceruza tesztekéről a számítógépes tesztekre történő áttérés egy másik lehetséges egyszerűbb továbblépési esete, amikor megőrizzük az itemek papír-ceruza formátumát, viszont megváltoztatjuk a teszt linearitását. Erre több lehetséges eszköz is rendelkezésre áll. A feladatok véletlenszerű kiválasztásától, az itemek előzetes csoportosítása után a létrehozott csoportokból randomizált itemválasztáson keresztül egészen az automatikus itemgenerálásig, amikor az adott típusfeladat, például szöveges feladat, mindig más-más változóértékkel (név, szám) jelenik meg. Ezek a tesztelési eljárások nem veszik figyelembe a diák képességszintjét, más változókat figyelembe véve történik az itemek kiválasztása (Molnár, 2008).

A számítógépes tesztelés legmagasabb szintjén a feladatok kiválasztása a vizsgázó korábbi válaszainak függvényében történik, ezáltal a teljesítmények sokkal finomabb felbontását, mérését teszi lehetővé. A tesztelés ezen a szinten megvalósítja a teljes mértékben személyre szabott tesztelést, ami elhanyagolhatóvá teszi annak valószínűségét, hogy mindenki ugyanazon tesztet kapná a tesztelés során. Ehhez azaz az adaptív tesztelés (Computerized Adaptive Testing – CAT) megvalósításához szükséges egy teljes mértékben parametrizált, indexelt és egy azonos nehézségi, illetve képességskálán leírható feladatbank. Az adaptív tesztelés főbb ismérveiről és menetéről részletesebben lásd Csapó, Molnár és R. Tóth (2008) tanulmányát.

Feltehető, hogy minél inkább megfeleltethetők egymásnak flexibilitásban, feladattípusok, alkalmazott elemek tekintetében a papíron, illetve számítógép segítségével kitöltött tesztek, annál kisebb a médiumhatás. Ezt a feltevést azonban konkrét elemzésekkel kell igazolni, és meg kell határozni, hogy milyen mértékűek ezek a hatások. Az itt bemutatásra kerülő kutatások ezt a célt szolgálják. Feltehetőleg minél inkább kihasználjuk a számítógép adta lehetőségeket, a számítógép előtt írt és a hagyományos tesztek különböző feladattípusain elért eredmények annál inkább eltérnek egymástól (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008).

A továbbiakban áttérünk a számítógép- és papíralapú tesztelés eredményeinek összehasonlító vizsgálatára, amit két, egymástól független, de sok tényezőben hasonló kutatás fényében teszünk meg.

A számítógép- és papíralapú tesztelés eredményeinek összehasonlító vizsgálata

A kutatás célja

A papír-ceruza tesztelésről a számítógépes tesztelésre való áttérés első lépéseként a teszt formátumának minél több szempont szerint történő megőrzése mellett a papíralapú teszt digitalizálását javasoltuk. Ez lehetőséget teremt a teszt médiuma befolyásoló szerepének minél pontosabb vizsgálatára, amire korábban hazai kutatások során nem került sor.

A tanulmányban bemutatásra kerülő kutatások célja:

- (1) a mérés-értékelés médiuma befolyásoló hatásának diagnosztizálása különböző változók mentén (itemtípus, kontextus, életkor);
- (2) a tanulói teljesítmények közötti azonosságok, illetve különbségek okának feltárása;
- (3) teljesítmény tekintetében a közvetítő médiumra érzékenyebb tanulócsoport leírása;
- (4) az online teszteléssel kapcsolatos attitűdök, problémák feltérképezése.

A bemutatásra kerülő empirikus vizsgálatok filozófiája, kutatási kérdései, alkalmazott mérőeszközei hasonlóak, de mintájuk és a kutatás formája, tervezése eltérő. A kutatások bemutatása során nem azok sorrendjét vesszük alapul, hanem a mintát alkotó diákok életkorát. Ennek megfelelően a később, de fiatalabb diákok körében zajló kutatás mintáját, módszereit és eredményeit mutatjuk be elsőként, amit minden esetben az idősebbek körében, de két évvel korábban történt kutatás ismertetése követ.

Minta

A 2008. májusi adatfelvételen 5. évfolyamos diákok vettek részt ($n=843$) 24 település 34 iskolájából. A minta 53%-a fiú volt. A minta kiválasztása során nem volt cél a reprezentativitás. Ennek ellenére egy azonos korú reprezentatív és a jelen kutatás mintájának a szülők iskolai végzettsége szerinti eloszlásában ($\chi^2=7,13$, $p>0,05$) nincs szignifikáns különbség.

A két évvel korábban, 2006 tavaszán lezajlott vizsgálatban 268 főiskolai hallgató vett részt. A minta a szülők iskolai végzettsége szerint megfelel az országos eloszlásnak (anya: $\chi^2=4,93$; $p>0,05$), a nemek azonban az intézményi arányoknak megfelelően képviseltek (a férfiak aránya a mintában 87%). Eredményeinket ezért csak az érintett főiskola hallgatóira általánosíthatjuk. Az egyes évfolyamok hallgatói az intézményi arányoknak megfelelően szerepeltek a vizsgálatban. A hallgatók mindegyike nagy óraszámban tanult informatikát, így a médium ismeretlensége valószínűleg nem okozhatott torzító hatást.

Mérőeszköz

Mindkét kutatás ugyanarra a papíralapú mérőeszközre alapoz és digitalizálja azt más-más online környezetben (erről részletesebben lásd később). A kutatások tervezése során két ok miatt esett a választás a *Csapó Benő* által kidolgozott és korábban már széles körben alkalmazott induktív gondolkodás-tesztre (2001). Egyrészt az induktív gondolkodás a megismerés egyik leggyakrabban vizsgált területe (*Csapó*, 2001), a gondolkodási képességek között kiemelkedő fontosságú, mivel a tudás, az új ismeretek megszerzésének egy fontos képessége. Másrészt feltételezhető, hogy egy általános kognitív képesség esetében nem történik szignifikáns fejlődés a kétfajta, időben egymáshoz közeli adatfelvétel (papíralapú és számítógépes) között, ami elkerülhetetlen, ha ugyanazon mintán ugyanazon teszt különböző megjelenési formáinak vizsgálatát tervezük. (Az eredmények alátámasztották ezt a feltételezést.) Az 58 ítemes teszt három résztesztből áll: számanalógiák, számsorok és szóanalógiák. A számanalógiák és számsorok részteszt feleletalkotó ítemeket, míg a szóanalógiák feleletválasztó ítemeket tartalmaz.

Az induktív gondolkodás-teszten felül a fiatalabb életkori mintán történő kutatás során a diákok mind az online adatfelvétel előtt, mind utána kitöltöttek egy-egy kérdőívet. Az első

számítógép-használati szokásaikra, a második a teszteléssel kapcsolatos attitűdjeikre kérdezett rá. A felügyelő tanárok részére készített harmadik kérdőívvel a teszteléssel kapcsolatos tapasztalatokról kaptunk információt.

A főiskolás hallgatók körében történt kutatás kiegészítő mérőeszközei a szociális készségek és motívumok, illetve a tanulási motívumok mérésére alkalmas kérdőívek voltak. Előbbit *Zsolnai Anikó* és *Józsa Krisztián* (2002), utóbbit *Józsa Krisztián* és *Székely Györgyi* (2004) állította össze.

A mérés lebonyolítása, adatfelvétel

A 2008-as adatfelvétel során minden tanuló először papíron, majd néhány hét különbséggel számítógépen is megoldotta az induktív gondolkodás fejlettségét mérő tesztet. A teszt megoldására mindkét formátumban 35 perc állt a rendelkezésükre. Ez a típusú kutatás, amikor minden egyes diák mindkét médiumon megoldja az alkalmazott tesztet, nemzetközi viszonylatban is egyedi. Ebben az esetben diákszinten összehasonlítható az alkalmazott médium, közvetítőeszköz befolyásoló hatása. A háttérkérdőívek felvétele mindenki esetében papíralapon zajlott. Egy másik típusú adatfelvételi módszert alkalmaztunk a két évvel korábbi kutatásban.

A 2006-os kutatás során a minta egy részmintája, az évfolyamok és a nemek arányát jól reprezentáló 73 fős rész minta hallgatói, mind az induktív gondolkodás-tesztet, mind a különböző készségeket, motívumokat vizsgáló kérdőíveket elektronikusan töltötték ki. A minta másik része a hagyományos, papíron történő mérésben vett részt. Mindegyik mérőeszköz kitöltésére azonos idő állt rendelkezésükre, függetlenül a teszt médiumától. Ebben a kutatási formában a háttérváltozók tekintetében hasonló diákok eredményeinek összehasonlító vizsgálatára került sor. A kutatás során nemcsak egy kognitív teszten elért eredményeket, hanem az alkalmazott kérdőívekre adott válaszok alakulását is összehasonlíthattuk, ha azokat papír- vagy számítógépes alapon töltötték ki a diákok.

Mindkét kutatás során törekedtünk arra, hogy az induktív gondolkodás-teszt számítógépre adaptálása során a teszt minél több tulajdonságát megőrizzük. Ez az alkalmazott webes felület függvényében különbözőképpen valósult meg. Mindkét kutatás során megtartottuk a teszt linearitását, azaz minden egyes diák ugyanabban a sorrendben kapta ugyanazokat a feladatokat. A 2008-as kutatás során az alkalmazott webes felület nem tette lehetővé, hogy az egyszerre a képernyőn látható feladatok mennyisége megegyezzen a papíralapú tesztfüzet egy-egy oldalán található feladatokéval, a tesztfeladatok közötti navigálást egy előre és visszafelé lépést lehetővé tevő navigációs gombbal valósítottuk meg. Ez a feltétel, azaz a képernyőn egyszerre megjelenő és a papíralapú feladatlapon egy oldalon lévő itemek mennyiségének egyezése a 2006-os kutatásban teljesült. A digitalizálás során hasonló módon történt a feleletválasztó itemek átalakítása. A papíron karikázással megvalósítandó válaszadást a számítógépen rádiógomb használatával oldottuk meg, azaz kattintással kellett kiválasztani a helyesnek ítélt megoldást. A feleletalkotó számanalógiák és számsorok esetén a digitalizált tesztváltozat esetében az adatbeviteli ablakok között egérrel vagy tabulátorral kellett továbblépni és begépelni a helyes választ.

A 2008-as kutatásban a számítógépes adatfelvétel interneten zajlott a TAO (Testing Assisté par Ordinateur – számítógépes tesztelés) platformon keresztül (*Plichart, Jadoul, Vandenneele* és *Latour*, 2004; *Farcot* és *Latour*, 2008; *Martin*, 2008). A TAO egy nyílt forráskódú szoftver, amelyet a Luxemburgi Egyetem és a Centre de Recherche Public Henri Tudor Intézet tervezett és implementált, az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja pedig adaptálta és magyarította.

A 2006-os vizsgálat adatfelvétele saját fejlesztésű webes felületen zajlott, és szintén nyílt forráskódú eszközöket használt fel.

Eredmények

Általános iskolás diákok papíralapú, illetve számítógépen mutatott teljesítményeinek összehasonlító vizsgálata, teszt-, részteszt- és itemszintű elemzések

Az induktív gondolkodás-teszt reliabilitásmutatója papír (Cronbach- $\alpha=0,90$), illetve számítógépes (Cronbach- $\alpha=0,91$) formátumban jelentősen nem különbözött egymástól. A diákok különböző közvetítő médiumon mutatott átlagos teljesítménye között szignifikáns korreláció ($r=0,78$, $p<0,01$) van. Az összefüggések szorossága résztesztenként változik, de minden esetben ($p<0,01$) szignifikáns. A leggyengébb kapcsolat a számsorok esetében figyelhető meg ($r=0,42$), míg a legerősebb a szóanalógiák esetében ($r=0,80$).

A diákok papíron ($x=27,2\%$, $sd=14,9\%$) és számítógépen ($x=26,0\%$, $sd=14,0\%$) elért átlagos teljesítménye szignifikánsan ($t=3,6$ $p<0,001$) különbözik egymástól. A résztesztenkénti elemzés alapján megállapítható, hogy a diákok a feleletalkotó itemeket tartalmazó számanalógiák és a számsor részteszten szignifikánsan jobb eredményt értek el tradicionális formátumban, mint online (1. táblázat). A feleletválasztós itemeket tartalmazó szóanalógiák részteszten fordított kép mutatkozik, az online teszten jobban ($x=42,8\%$, $sd=22,2\%$) teljesítettek a diákok, mint papíralapon ($x=40,4\%$, $sd=21,4\%$; $t=-5,27$, $p<0,001$). A legnagyobb médiumhatás a számolást igénylő nyílt végű feladatok esetében figyelhető meg.

1. táblázat A papíralapú (PPT) és számítógép- (CBT) teszten mutatott teljesítmények teszt- és résztesztszintű összehasonlítása

		Átlagok eltérése	sd	t	p
BT _{teljes}	- PPT _{teljes}	-1,17	9,48	3,57	0,000
CBT _{számanalógia}	- PPT _{számanalógia}	-1,62	17,53	2,68	0,007
CBT _{szóanalógia}	- PPT _{szóanalógia}	2,50	13,78	-5,27	0,000
CBT _{számsorozat}	- PPT _{számsorozat}	-4,38	11,88	10,71	0,000

Az itemek médiumfüggő viselkedését támasztja alá a közös nehézségi skálára konvertálás eredménye is, ahol megfigyelhető, hogy a feleletválasztós, számolást nem igénylő feladatokat bátrabban oldják meg a tanulók, azok nehézségi indexe csökkent, míg a számolást igénylő feladatok nehézségi indexe nőtt.

Főiskolai hallgatók papíralapon, illetve számítógépen mutatott teljesítményeinek összehasonlító vizsgálata, teszt-, részteszt- és itemszintű elemzések

Az induktív gondolkodás-teszt papíron felvett változatának reliabilitásmutatója főiskolás diákok esetében is Cronbach- $\alpha=0,90$, az elektronikus változaté Cronbach- $\alpha=0,88$. A mutatók, hasonlóan a 2008-as kutatásban tapasztaltakhoz, jelentős mértékben nem térnek el egymástól.

A vizsgálatban részt vett hallgatók induktív gondolkodásának átlagos fejlettsége (61,9%) megegyezik az érettségit adó intézmények 11. évfolyamosainak átlagával (Csapó, 2001), a sikertelen tantárgyteljesítések valószínűleg nem e képesség hiányosságaira vezethetők vissza elsősorban.

A minta eredményeinek eloszlása normáeloszlás-jellegű. Az itemek – közös nehézségi skálára konvertálva – a szélsőértékeket is figyelembe véve lefedik a hallgatók képességszintjét, bár az itemek nehézség szerinti eloszlása nem egyenletes. A minta értékeléséhez néhány további nehéz item lenne szükséges, az itemnehézség szempontjából a könnyű itemek egy része a főiskolás minta esetén elhagyható (az országos eredményekkel való összevetés miatt azonban érdemes ezeket az itemeket is megtartani). A nehéz itemek többnyire a számsorozatok megoldását jelentik.

A papíron ($x=61,9\%$, $sd=14,7$) és számítógépen ($x=61,6\%$, $sd=15,9$) válaszoló hallgatók eredménye – a 2008-as kutatás eredményével ellentétesen – a teljes teszten nem tért el szignifikánsan egymástól (2. táblázat). Az egyetlen szignifikáns különbség a számsorozatok kitöltése során jelentkezett: ezen a részteszten a papíron dolgozó hallgatók eredménye szignifikánsan jobb. Ez alátámasztja a 2008-as kutatás során ezen a részteszten tapasztaltakat. Feltételezhető, hogy a természetes módon rendelkezésre álló papírt jobban használták fel a hallgatók a részeredmények feljegyzésére (annak ellenére, hogy a számítógépes tesztet kitöltők számára sem tiltottuk a papír használatát).

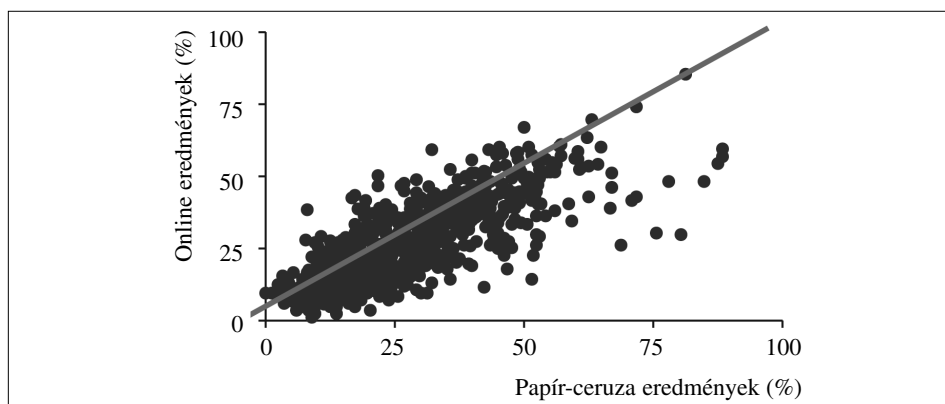
2. táblázat A papíralapú (PPT) és számítógép- (CBT) teszten mutatott teljesítmények teszt- és résztesztszintű összehasonlítása

		Átlagok eltérése	Szórás CBT	Szórás PPT	t (d)	p
CBT _{teljes}	– PPT _{teljes}	0,3	14,7	15,9	0,18	0,861
CBT _{számanalógia}	– PPT _{számanalógia}	3,1	27,5	25,1	–0,85	0,395
CBT _{szóanalógia}	– PPT _{szóanalógia}	2,7	12,2	14,1	–1,46	0,146
CBT _{számsorozat}	– PPT _{számsorozat}	–6,9	18,2	22,7	2,321	0,021

A háttérváltozókkal végzett vizsgálatok legfontosabb törekvése, hogy feltárja azokat a faktorokat, amelyek az online tesztelés során pozitívan vagy negatívan érintenek részmintákat. A háttérváltozók közül a továbbiakban, az ötödik osztályos mintát tekintve kiemelten foglalkozunk a nemek, illetve a számítógépes jártasság szerepével. Az ott tapasztaltakkal egybeesően a főiskolai diákok körében sem mutatható ki szignifikáns teljesítménykülönbség a teljes teszt vonatkozásában a fiúk és lányok teljesítménye között. A 2008-as kutatás eredménye azonban nem igazolja a részteszteken végzett elemzések eredményeit, ahol főiskolai szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség az egyes résztesztjelekben.

Általános iskolás diákok online teszteléssel kapcsolatos attitűdjei és eredményei a háttérváltozók tükrében

Az 1. ábra az ötödik évfolyamos tanulók papíron és számítógépen elért eredményeit mutatja. Egy pont egy tanulót reprezentál, a vízszintes tengely a papíron elért, a függőleges tengely az online elért eredményt ábrázolja százalékban kifejezve. Optimális esetben megegyezik a két



1. ábra Papír-ceruza és online tesztek eredményeinek összehasonlítása

médiumon elért teljesítmény, ekkor a pont a vastagított vonalon vagy annak közelében helyezkedik el. Vannak azonban olyan tanulók, akik távolabb helyezkednek el az elvárt egyenestől; az eltérés okának feltárására a háttérkérdőívben felvett adat alapján keressük a választ.

A részmintákra irányuló elemzés eredményei szerint a fiúk és a lányok átlagos összteljesítménye egyik médium esetében sem különbözött egymástól (3. táblázat). Nemeken belüli bontásban a lányok papíron ($x=27,65\%$, $sd=14,33\%$) szignifikánsan jobban teljesítettek, mint számítógépen ($x=26,04\%$, $sd=13,89\%$; $t=3,5$ $p<0,001$). A fiúk összteljesítménye médiumfüggetlen volt.

A résztesztenkénti elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy mindkét nem szignifikánsan ($p<0,05$) jobban teljesített online környezetben a 28 feleletválasztós itemből álló szóanalógiák és számsorok részteszten. Ez a feladattípusok sajátosságaival magyarázható.

3. táblázat Nemeken belüli és nemek közötti különbségek a médium függvényében

	Papíralapú (PP)	Számítógépes (CB)	Lány	Fiú
	Nemek között		Nemeken belül	
Induktív gondolkodás	n.s.	n.s.	PP>CB; $p<0,05$	n.s.
Számanalógia	n.s.	n.s.	PP>CB; $p<0,05$	n.s.
Szóanalógia	lány>fiú; $p<0,05$	n.s.	CB>PP; $p<0,05$	CB>PP; $p<0,05$
Számsor	n.s.	n.s.	PP>CB; $p<0,05$	PP>CB; $p<0,05$

Hipotézisünk szerint a diákok médiumfüggő viselkedését befolyásolhatja az IKT-val kapcsolatos tapasztalatuk és hozzáállásuk. Az eredmények alapján ezek a mutatók szignifikánsan különböznek egymástól a fiúk és lányok tekintetében. A fiúk általában több időt töltenek el számítógép előtt, több tapasztalatuk van használatában, mint a lányoknak. De ez az összefüggés nem kizárólagos magyarázó tényezője az eredményeknek, számos más faktor is befolyásolja a diákok médiumfüggő, illetve -független viselkedését.

A tanulói aktivitás vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy a hallgatók aktívabbak, több választ adnak online környezetben, mint a hagyományos tesztelés során. Ez magyarázható a két közvetítő médiumon adott válaszok számával és a tanulók attitűdjével. Ezek alapján több mint 700 válasszal több született a számítógépes megoldás során, mint a papíralapú kitöltéskor, továbbá a diákok 79%-ának jobban tetszett az online változat, mint a papír-ceruza teszt.

Főiskolai hallgatók képességeinek és motívumainak papíralapú és elektronikus mérése

A 2006-ban lezajlott kutatás lebonyolításának menete nem tette lehetővé, hogy összehasonlítsuk ugyanazon diákok PP, illetve számítógépes eredményeit, viszont a kutatás keretében más, a diákok szociális készségeit, illetve motívumait mérő kérdőívek is felvételre kerültek. Ebben az esetben is a diákok egy része papíron, másik része számítógépen töltötte ki a kérdőíveket.

A szociális készségeket és motívumokat, illetve kognitív motívumokat vizsgáló kérdőív esetén feltételezésünknek megfelelően nem tapasztaltunk különbséget a papíron, illetve elektronikusan felvett adatok között. Az oktatás problémáját elsősorban a szociális motívumok, a tanulási énkép alacsony szintje, valamint az elsajátítási motívumoknak a közoktatásvégítől valamivel elmaradó fejlettsége jelenti (Józsa, 2007). Az elsajátítási motivációban megjelenő különbségek feltételezésünk szerint jelentős szerepet játszanak a képzésben való megmaradásban, a harmadik évfolyam átlaga mintegy 8%ponttal magasabb az elsősökénél. A szociális készségek fejlettsége megfelel a közoktatásvégi országos helyzetnek.

Vizsgálatunk eredményei egyrészt felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatókkal kapcsolatos sztereotípiák nem minden esetben helytállóak, a hallgatók kognitív fejlettségét jelző inaktív gondolkodás átlagos fejlettsége nem marad el számottevően az érettségit szerző tanulókéétól. Szükség lenne ugyanakkor a hallgatói motívumok részletesebb megismerésére, a motívumokat fejlesztő oktatási módszerek kialakítására. Az elektronikus és a papíralapú tesztek eredményének összehasonlítása azt mutatta, hogy a nagyobb mennyiségű részeredmény megjegyzését igénylő feladatokban az elektronikus mérőeszköz (a rövid távú memória korlátai miatt) alulbecsülheti a képesség fejlettségét. Érdemes lenne eredményeinket a papírhatalra explicit módon javaslatot tévő, illetve összetettebb feladatokat is tartalmazó vizsgálattal ellenőrizni.

Következtetések

A tanulmányban bemutatott kutatások egyik legfontosabb tapasztalata, hogy a hazai iskolákban az online teszteléshez szükséges alapvető feltételek megvannak. Az interneten lebonyolított tesztelés folyamán komolyabb problémák nem merültek fel, ezért ajánlott a számítógépes tesztelés formatív és diagnosztikus mérés-értékelés során történő fokozatos bevezetése. A nagy tételt bíró tesztelés online megvalósításához azonban még további feltételek teljesítése szükséges (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2009).

A jelen kutatások eredményei valószínűsítik, hogy az áttérés folyamán még jó ideig párhuzamosan fog zajlani a papír- és számítógép-alapon történő adatfelvétel. Míg szükséges a korábbi eredményekkel történő összehasonlítás, addig a mérés hasonló típusú tervezése, a papíralapú teszteléstől való fokozatos eltávolodás fényében nélkülözhetetlen.

A számítógépen és papíron kitöltött teszteredmények összehasonlításával, illetve az eredményeket befolyásoló faktorok megállapításával átalakítási indexet dolgozhatunk ki. Ezek segítségével a két különböző közvetítő médiumon elért eredmények ekvivalenssé tehetőek, ami biztosítaná a korábbi eredményekkel való összehasonlíthatóságot. A befolyásoló tényezők megállapítása után az adott részmintát ért előnyök, illetve hátrányok figyelembevételével ezek az indexek korrigálhatók.

Mindkét bemutatott vizsgálat rávilágított arra, hogy a közel azonos formátumban megjelenő tesztek jószágmutatóját, azaz az eredmények általánosíthatóságát nem befolyásolja az alkalmazott médium.

A papír- és számítógép-alapú tesztelés során adódó esetleges teljesítménykülönbségek alakulása mögötti okokat részletes vizsgálatokkal fel kell tárnunk. A tanulmányban bemutatott vizsgálatok egyöntetűen utaltak az alkalmazott feladat típusának, összetettsége befolyásoló hatásának szerepére. Minél összetettebb – extra számolást, vagy korábbi adatok megjegyzését igénylő – a feladat, annál jobban teljesítenek a diákok papíralapon, mint számítógépen, ugyanakkor a fiatalabb korosztály bátrabban választott feleletválasztós kérdések esetében számítógépen, mint papíron. Ez a megfigyelés az idősebb minta esetében nem kimutatható.

A fiatalabbak körében tapasztalt nemek közötti esetleges teljesítménykülönbség a számítógépes tapasztalatban lévő eltérésekre vezethető vissza. Ezt igazolja, hogy mind az ötödikes fiúk, mint a főiskolás diákok feltételezhető eljutottak már arra a képességszintre ezen a területen, hogy informatikai ismereteik nem befolyásolják a jelen kutatásban alkalmazott teszt kitöltésének hatékonyságát és eredményét. Esetükben további kutatást igényel, hogy milyen mértékű eltérés, multimédiás itemalkalmazás bír befolyásoló erővel.

IRODALOM

- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2009): Comparing paper-and-pencil and on-line assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 113–119. o.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 373–391. o.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 3–16. o.
- Farcot, M. és Latour, T. (2008): An open source and large-scale computer based assessment platform: A real winner. In: Scheuermann, F. és Pereira, A. G. (szerk.): *Towards a research agenda on computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. European Commission Joint Research Centre, Ispra. 64–67. o.
- Józsa Krisztián (2007): *Elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Matematikai szöveges feladatok tanítása kooperatív módszerekkel. *Magyar Pedagógia*, 104. 3. sz. 339–362. o.
- Jurecka, A. és Hartig, J. (2007): Computer- und netzwerkbasieretes Assessment. In: Hartig, J. és Klieme, E. (szerk.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin. 37–48. o.
- Kozma, R. (2009): Transforming education. Assessing and teaching 21st century skills. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 13–23. o.
- Martin, R. (2008): New possibilities and challenges for assessment through the use of technology. In: Scheuermann, F. és Pereira, A. G. (szerk.): *Towards a research agenda on computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. European Commission Joint Research Centre, Ispra. 6–9. o.
- Molnár Gyöngyvér (2008): Értékelés-számítógép alapú tesztelés, online tesztkörnyezet. In: Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth László és Főző Attila (szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 200–211. o.
- OECD (2007): *PISA– The OECD Programme for International Student Assessment*. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>
- Plichart P., Jadoul R., Vandenabeele L. és Latour Th. (2004): TAO, A collective distributed computer-based assessment framework built on semantic web standards. In: *Proceedings of the International Conference on Advances in Intelligent Systems – Theory and Application AISTA2004, In cooperation with IEEE Computer Society*. November 15–18, 2004. Luxembourg.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 12–20. o.

MENTÁLIS MODELLEK ÉS METAREPREZENTÁCIÓK MATEMATIKAI SZÖVEGES FELADATOK MEGOLDÁSÁBAN. EGY FEJLESZTŐKÍSÉRLET ELMÉLETI ALAPJAI

Bevezetés

Tanulmányunkban egy fejlesztőkísérlet elméleti háttérét vázoljuk föl, amely kísérlet harmadik osztályos tanulók körében, a matematikai szöveges feladatok témakörben zajlott. Tárgyalásmodunkat meghatározza, hogy az empirikus pedagógiai kísérlet eredményeinek értelmezéséhez szükséges elméleti előzményekre szorítkozunk. A címben szereplő kifejezések kijelölik írásunk alapszerkezetét: a matematikai szöveges feladatokra építő pedagógiai fejlesztőprogramokból kiindulva a tanulók elméjében zajló folyamatok elemzésén keresztül a saját fejlesztőkísérletünk céljaihoz jutunk.

Írásunkban a szakirodalom áttekintése révén azt igyekszünk igazolni, hogy fontos és lehetséges olyan fejlesztőprogram megalkotása, amelyben harmadik osztályos tanulók körében a matematikai szöveges feladatokhoz készített tanári és tanulói rajzok főszerepet kapnak. A tanári és tanulói rajzok két alaptípusát különböztetjük meg: a matematikai lényegre szorító, sematikus rajzokat és a szövegben szereplő dolgokat kidolgozottan megjelenítő piktorális rajzokat. Kísérletünkben azt tekintettük elsődleges célnak, hogy formáljuk a tanulók meggyőződéseit a szöveges feladatokhoz készült rajzokkal kapcsolatban, és megmutassuk nekik, hogy adott feladat esetén az egyéni preferenciájuk és a feladat jellege szerint többféle rajz segítheti a feladatmegoldást.

Matematikai szöveges feladatokra építő pedagógiai fejlesztőprogramok

Az elmúlt évtizedekben számos fejlesztőprogram született a matematikai szöveges feladatokhoz kapcsolódóan. Ezeket a programokat több szempontból csoportosíthatjuk: a részt vevő tanulók életkora, a kísérleti csoportban zajló fejlesztés jellegzetességei és ezen belül a matematikai szöveges feladatok szerepe. Az utóbbi tényező esetében arra gondolunk, hogy vajon a kísérleti módszerekben, vagy a kísérlet eredményességének megítélésében játszottak főszerepet a szöveges feladatok. Tanulmányunkban az általános iskolás korú tanulók körében folytatott kísérletekre összpontosítunk, és ezen belül azokat a kísérleteket említjük meg, amelyek közvetlenül hatással voltak saját fejlesztőkísérletünk kialakítására.

A szöveges feladatoknak a matematikai nevelésben-oktatásban betöltött fontos szerepe több tényezőnek tulajdonítható. *Lave* (1992) szerint a szöveges feladatok fontos szerepe nem a bennük tükröződő matematikai struktúrákban rejlik, hanem az általuk kiváltott iskolai matematikai tevékenységben, és ebből adódóan az iskolai tevékenységekről szóló tanulásemleletek gazdagításában. A matematikai szöveges feladatokkal végzett kutatások másik fontos alapelve, hogy a tudományos kutatás normáinak megfelelően lehetséges megváltoztatni és cserélni azokat a tulajdonságokat, amelyeket laboratóriumi vagy osztálytermi környezetben vizsgálunk (*Verschaffel, Greer és De Corte, 2000*). Egy harmadik érv a szöveges feladatokkal végzett kutatások fontossága mellett abból származik, hogy az iskolai matematikai teljesítményben központi jelentőségűek az általános problémamegoldó készségek (*English és Halford, 1995*), és az aritmetikai szöveges feladatokkal végzett kutatások egyre inkább az általános problémamegoldás perspektíváját érvényesítik (*Verschaffel, Greer és Tornbeyns, 2006*).

E három érv következményeként a szöveges feladatok gyakran egyszerre töltik be a kísérletek függő és független változójának szerepét is. Másképpen fogalmazva: a kísérlet hatékonyságát gyakran szöveges feladatokból álló utótesztrel mérik, ugyanakkor maga a fejlesztőprogram is szöveges feladatokra és azok megoldásának folyamataira összpontosít.

Mivel a szöveges feladatok megoldása – legalábbis amikor a megszokott papír-ceruza tesztet alkalmazzuk a kísérletben – megfelelő szintű olvasási készség meglétét feltételezi, ezért legkorábban az általános iskola 3. osztályában tudunk szöveges feladatokra építő osztálytermi fejlesztőprogramot kifejleszteni. Bár ebben az életkorban a számolási készség sok tanuló esetén még nem megfelelő szintű, jól ismert, hogy a tanulók már 9 éves korban – még ha matematikából gyöngé tanulóknak is számítanak – „képesek kifinomult matematikai fogalomalkotásra” (*English*, 1996, 107. o.), és érdemes megadnunk az esélyt, hogy olyan feladatokkal találkozzanak, amelyek különféle megoldási stratégiák alkalmazását teszik lehetővé. A feladatmegoldó stratégiák alkalmazása ugyanis a gondolkodás magasabb szintű összetevőinek működésén alapul, és a számolási készség aktuális fejlettségi szintje nem zárja ki különféle megoldási stratégiák ismeretét és alkalmazását.

Több fejlesztőkísérletet is ismerünk, amelyben 3. osztályos tanulók szerepeltek. *Sáenz-Ludlow* és *Walgamuth* (1998) kísérlete egy teljes tanévet ölelt föl, és az egyenlőség és az egyenlőséggel megértésének fejlesztése állt a középpontban. Megjelent a kísérletben az a gondolat, hogy a tanulók maguk is írjanak szöveges feladatokat, így segítve elő a szöveges feladatok kontextuális értelmezésének megértését. A szöveges feladatok kontextusának értelmezése, vagyis például annak tudása, hogy a feladatok mennyiben a valóság modelljei és mennyiben a műveltségzés gyakorlására szolgálnak, a szövegesfeladat-megoldás egyik sarokpontja.

Selter (1998) vizsgálatában a számegyenes és a megoldási stratégiák sokfélesége játszott központi szerepet. Ez egy kvalitatív vizsgálat volt, amelyben esettanulmányt közölt a szerző egy 28 tanulóval lebonyolított kísérlet tapasztalatairól.

A magasabb évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálatok is gyakran tanulságosak a 3. osztályban zajló fejlesztés számára. A kísérlet elrendezése (a kísérleti és kontrollosztályok száma, a fejlesztés időtartama, a fejlesztőprogram felépítése) mellett tartalmi-oktatás-módszertani elemek is átvihetők. Számunkra a legerősebb motivációt a harmadik osztály mint lehetséges legkorábbi évfolyam kiválasztásához adta, hogy a felsőbb évfolyamokban a tanulók már különféle „felszínes megküzdési stratégiákat” (*superficial coping strategies*) (*Verschaffel* és *De Corte*, 1997a) használnak. Ilyen felszínes stratégia például a számok keresése a szövegben, kulcsszavak keresése annak eldöntésére, hogy mely műveletet kell használni, vagy egyszerűen csak a számok maguk jelzik (például az oszthatóság alapján), hogy mely műveletre van szükség.

Számos sikeres fejlesztőprogramról tudunk, amelyeket felsőbb évfolyamokon végeztek. Ötödikes (*English*, 1997; *Verschaffel* és *De Corte*, 1997b; *Verschaffel* és *mtsai*, 1999) és hetedikes tanulókkal (*Mevarech* és *Kramarski*, 1997; *Kramarski*, *Mevarech* és *Arami*, 2002; *Kramarski*, *Mevarech* és *Lieberman*, 2001) végzett fejlesztőkísérletekben központi jelentőségűek voltak a realiztikus és autentikus (a fogalmak magyarázatát ld. *Csikos* és *Kelemen*, 2009) feladatok és a problémamegoldó gondolkodás magasabb szintű komponensei. *Verschaffel* és munkatársai (1999) kísérletében a tanulási környezetet három fontos szempontból változtatták meg: (1) megfontoltan összeválogatott realiztikus feladatok, (2) hatékony oktatási módszerek és (3) ösztönző osztálytermi légkör. Ennek a programnak a sikeres hazai adaptációját negyedikes tanulók körében valósítottuk meg (*Csikos*, 2005, 2007a).

A tanulási környezet megváltoztatása mellett a tanulási célok explicit megfogalmazásában is jelentős lépések történtek a „hagyományoshoz” képest. Egyrészt a tanulók metakognitív stratégiáinak fejlesztése, másrészt a matematikai problémamegoldással kapcsolatos meggyőződések alakítása kapott hangsúlyt. Bőségesen rendelkezésre állnak bizonyítékok azzal kap-

csolatban, hogy a tanulók már 10 éves korukban metakognitív feladatmegoldó stratégiákat használnak a szöveges feladatok megoldásában (*Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994*), és tulajdonképpen a fentebb említett felszínes feladatmegoldó stratégiák *per definitionem* metakognitív stratégiák. Ezek alapján is indokolt már 3. osztályban egy olyan fejlesztőprogram kidolgozása, amely hosszú távú célok érdekében a megfelelő feladatmegoldó stratégiák és meggyőződések fejlesztését helyezi középpontba.

A matematikai szöveges feladatokkal végzett fejlesztőkísérletek közül kiemeljük *Van Meter, Aleksic, Schwartz és Garner (2006)* úttörő vizsgálatát, akik a tanulók által készített rajzokat a tanulást segítő stratégiai elemekként kezelték. A vizsgálatban 4. és 6. osztályos tanulók vettek részt, akik számára a rajzok készítése hasznosnak bizonyult a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése szempontjából. A vizsgálatban leíró jellegű szövegek szerepeltek (adott tartalmi területhez tartozóan, az információ sűrített, strukturált bemutatására szolgálóan), elméleti alapként pedig a rajzkészítés „generatív elmélete” szolgált. Ez az elmélet a verbális és nem verbális információ duális természetén alapul, és a saját tevékenység nyomon követését igénylő rekurzív folyamatokat hangsúlyozza. Rekurzív folyamatok alatt azt kell érteni, hogy a rajz készítése során a szöveg újra és újra megtekintésére lehet szükség.

Mentális modellek és vizuális reprezentációk szerepe a matematikai problémamegoldásban

A matematikai problémamegoldásban, ezen belül a matematikai szöveges feladatok megoldása során a tanuló elméjében lezajló folyamatok vizsgálata alapvető jelentőségű. A következőkben az elmében zajló folyamatokba tekintünk bele, elsősorban azokat a tudáselemeket keresve, amelyek a matematikai szöveges feladatokban szereplő mennyiségek reprezentációját valósítják meg. A tanulmányunk címében szereplő „mentális modell” és „metarepresentáció” kifejezések definíciójából kiindulva ahhoz a kettős következtetéshez jutunk majd el, hogy (1) harmadik osztályos korra a tanulók elméjében meglehetősen pontos mennyiségi reprezentációk alakulnak ki és (2) bizonyos típusú reprezentációk az eredményes problémamegoldáshoz társíthatók.

A kognitív tudományban főszerepet játszó mentális reprezentációk (*Pléh, 1998*) világában kétféle reprezentációs típus kitüntetett szerepéről gyűltek össze elméleti modellek és empirikus adatok (pl. *Eysenck és Keane, 1997*): a szavakkal leírható tudáselemek (más néven a verbális információ vagy propozicionális tudás) és az analóg képzetek. Ez utóbbiak között több okból kifolyólag (*Csapó, 1992*) a vizuális és auditív képzetek a legmeghatározóbb jelentőségűek. A nyolcvanas évektől terjedt el a „mentális modell” kifejezés, elsősorban *Johnson-Laird (1983)* munkássága nyomán, bár *Speelman (1998)* szerint a kifejezés eléggé homályos maradt.

Mentális modellek alatt olyan reprezentációkat értünk, amelyek a verbális tudáselemek és az analóg reprezentációk között mintegy átmenetként értelmezhetők. A mentális modellek az analóg reprezentációkhoz, például a vizuális képzetekhez hasonlóak a konkrétság és meghatározottság szempontjából; viszont a verbális propozíciókhoz hasonlatosak abból a szempontból, hogy verbálisan leírható információtartalmuk van. *Eysenck és Keane (1998)* példája szerint az a mondat (verbális propozíció), hogy „A könyv a polcon van”, sokféle helyzetű és kinézetű könyv és polc esetén igaz lehet, ám a hozzá kapcsolódó mentális modellben (vagyis ahogyan elképzeljük a mondat tartalmát) általában egy konkrét kép jelenik meg előttünk, amelyen például a könyv álló helyzetben van, akár a polc közepén, akár a végén. A matematikai szöveges feladatokban tárolt verbális információ is valamilyen módon mentális modellek formájában reprezentálódhat a tanulók elméjében.

A „metarepresentáció” kifejezés arra utal, hogy az ember képes a saját mentális reprezentációit megismerni, képes azokról többé-kevésbé pontos verbális leírást adni. *Sperber (1999)*

az MIT kognitív tudományi enciklopédiájában átfogó értelmezését adja a fogalomnak: olyan reprezentációk, amelyek tárgyai mentális reprezentációk. Kapcsolódási pontok a metakogníció, a tudatosság (Csíkos, 2006), a relevancia és az intelligencia fogalmakhoz nyilvánvalóak. Konkrét témánk szempontjából a metareprezentációk jelenségét a matematikai szöveges feladatok tanulói mentális modelljeivel kapcsolatban értelmezzük. A matematikai mentális modellekben – összhangban a Johnson-Laird-féle értelmezéssel – vizuális képzetek és szavakkal kifejezhető tudáselemek együtteseinek kapnak szerepet, ezért pedagógiai szempontból releváns kérdés, hogy a mentális modellekre vonatkozó tudás fejlesztése hozzájárulhat-e a matematikai tudásszint növeléséhez. Lohmann (idézi Carroll, 1993, 305. o.) szerint „a térbeli képesség úgy definiálható, mint absztrakt vizuális képek létrehozása, tárolása és a velük végzett műveletek”. Mivel a matematikai fogalmakat és viszonyait reprezentáló mentális modellek gyakran vizuális képzeteken alapulnak, az absztrakt képekkel kapcsolatos fenti definíció szerint a térbeli képesség alapvető lehet a matematikai problémamegoldáshoz. „A sikeres problémamegoldás egyszerre igényli a releváns szöveges információ megértését és az adatok vizualizációjára való képességet.” (Jonassen, 2003, 269. o.)

Az a képesség, hogy vizualizáljunk adatokat és ezek viszonyait, a matematikai szöveges feladatok sikeres megoldásához járulhat hozzá. Hegarty és Kozhevnikov (1999, 688. o.) eredményei szerint „bizonyos vizuális-térbeli reprezentációk elősegítik a sikeres problémamegoldást” hatodik osztályos tanulók körében (a kísérletben csak fiúk vettek részt). Továbbá kimutatták, lehetséges megtanítani a tanulókat arra, hogyan állítsanak elő megfelelő vizuális reprezentációkat. Fontos, hogy a vizuális reprezentáció a fontos adatokat és viszonyokat tartalmazza, és ne irreleváns képi elemeket. A verbalizáció-vizualizáció dichotómiát követve Kozhevnikov, Hegarty és Mayer (2002, 47. o.) azokat a tanulókat, akik „elsődlegesen a képi folyamatokra hagyatkoznak, amikor megpróbálnak kognitív feladatokat megoldani”, vizualizálóknak nevezik. A vizualizálókat két csoportba sorolják: térbeli és ikonikus vizualizáló. Kozhevnikov, Hegarty és Mayer eredményei alátámasztják a kétféle képi reprezentáció közötti különbségtétel szükségességét, és ezáltal a kétféle vizualizáló típus létezését. A különbségtétel egyik szempontja a neuropszichológiai háttér, másik szempontja pedig a munkamemóriával kapcsolatos jelenségek. A harmadik szempont pedagógiai: Hegarty és Kozhevnikov (1999) azt találták, hogy lehetséges megbízhatóan különbséget tenni a hatodikosok által készített rajzok két típusa között. Kozhevnikov, Hegarty és Mayer (1999) vizsgálatából pedig az is kiderült, hogy a matematikai problémamegoldásban azok a sikeresebbek, akik sematikus térbeli reprezentációkat jelenítettek meg, és nem azok, akik képszerű, piktorális rajzokat készítettek.

Pedagógiai fejlesztőkísérletek számára kézenfekvő annak a lehetőségnek a megvizsgálása, hogy a matematikatanárok és a tanulók által az osztályteremben készített rajzok mennyire és hogyan segítik a szöveges feladatok megoldását. A szakirodalomban megtaláljuk ennek a témának a feldolgozását többféle fogalmi keretben: a kidolgozott példák (*worked out examples*) és a kognitív terhelés (*cognitive load*) elméletek keretében.

Mwangi és Sweller (1999) vizsgálatában harmadik osztályos tanulók vettek részt. A tanulók egy kidolgozott példát kaptak, amely tartalmazta a szöveges feladat szövegéből kinyerhető adatokat, és egy hozzá tartozó sematikus ábrát. A szöveges feladatok konzisztens szövegezésűek voltak¹, és bár a kísérleti és a kontrollcsoport is szinte az összes feladatot meg tudta oldani, különbség mutatkozott a kísérleti csoport javára abban, hogy ők kevesebb helytelen megoldási kísérletből jutottak el odáig. Két fontos következtetés fogalmazható meg. Egyrészt az eredmények értelmezése a kognitív terhelés fogalmi keretben értelmezhető, mivel a kidol-

¹ Konzisztens vagy egyenes szövegezésűnek nevezünk egy szöveges feladatot, ha a feladat szövegében található kulcsszavak (pl. együtt, kisebb, összesen stb.) összhangban vannak az elvégzendő számtani alapművelet típusával.

gozott példák csökkentették a memória terhelését. Másrészt azt igazolta a kísérlet, hogy már harmadik osztályosok körében lehetséges sikeres fejlesztőprogramot megvalósítani a szöveges feladatokhoz kapcsolódó sematikus ábrák fölhasználásával.

Diezmann (2005) igazolta, hogy alsó tagozatos tanulók képesek kapcsolatot teremteni a matematikai feladatok és a hozzájuk kapcsolható sematikus ábrák között. Harmadik és ötödik osztályos tanulókat hasonlított össze, akiknek különböző típusú diagramokat kellett matematikai feladatokhoz társítani, és még a harmadik osztályosok is magasan a találgatási szint fölött teljesítettek, és nem volt jelentős különbség az ötödikesek javára.

A metakognícióra alapozott fejlesztőprogramok világában *Campione, Brown és Connell* (1988) az olvasás területén kifejlesztett reciprok tanítási modellt² kiterjesztették elemi algebrai feladatok tanítására. Bár nincs információnk a kísérletükben részt vevők életkoráról, és csupán egyetlen tanár vezette a vizsgálatokat, amelyben a tanulók kis csoportokban dolgoztak, sikerült egy problémamegoldó stratégia tanításának hatékonyságát igazolni. A problémamegoldó tréning második lépése az volt, hogy egy „reprezentációs táblán” a tanulók a problémát illusztráló rajzokat készítették.

Annak érdekében, hogy igazoljuk a sematikus ábrákat előtérbe helyező fejlesztőprogram létjogosultságát, érdemes a matematikai szöveges feladatok néhány jellemzőjét figyelembe vennünk. A feladatmegoldás folyamatában az egyik jellemző hiba abból adódik, hogy a tanulók a megfelelő problémareprezentációt az úgynevezett *direkt translációs stratégiával* helyettesítik (*Hegarty, Mayer és Monk*, 1995). A *direct translációs stratégia* azt jelenti, hogy a feladat szövegében fellelhető számadatokat (fiatal tanulók esetében ez legtöbbször két számadatot jelent) összekapcsolják valamely számtani alpművelettel, és a művelet elvégzésével nyert adatot tekintik a feladat végeredményének. Gyakran a feladatok szövegezésére vezethető vissza a *direkt translációs stratégia*, hiszen az úgynevezett fordított (vagy inkonzisztens, ld. a 2. *lábjegyzetet*) szövegezésű feladatokban a művelet kiválasztása gyakrabban hibás. A sikeres feladatmegoldókról kiderült, hogy a fordított szövegezésű feladatok kulcsszavainál gyakrabban megálltak vagy visszatértek oda a feladat szövegének elolvasása során (*Hegarty és Mayer*, 1996). A sikertelen feladatmegoldók ezzel szemben gyakrabban használták a *direkt translációs stratégiát*, amelynek során a feladat szövegének kulcsszava alapján (pl. „kisebb”) választották ki a végrehajtandó műveletet, ez esetben kivonást.

Jonassen (2003) kísérletet tett arra, hogy úgynevezett *történetalapú szöveges feladatokkal* küszöbölje ki a *direkt translációs stratégiát*. Szerinte ehhez olyan osztálytermi környezetre van szükség, amelyben a tanulóktól elvárják, hogy először azonosítsa a probléma típusát, még mielőtt a feladat adataiból kiszámolná a végeredményt. *Sweller*hez hasonlóan a kidolgozott példák szerepét hangsúlyozza – a kognitív terhelés (*cognitive load*) elmélet talaján állva.

Több kutatásban is a tanári tudás került középpontba: vajon mennyire pontos információik vannak a tanároknak a szöveges feladatokról és a vizuális reprezentációk szerepéről? Tanítójelöltek például hajlamosak olyan szövegesfeladat-megoldó stratégiákat használni, amelyek a bonyolultabb feladatok esetén már hibázáshoz vezetnek (*Van Dooren, Verschaffel és Onghe- na*, 2003). Ugyanakkor *Chapman* (2006, 225. o.) szerint a tanítók azok, akik a felső tagozatos és középiskolai tanárokhoz képest inkább az úgynevezett *narratív elbeszélésmódot* használják (a fogalom bruneri értelmében), és „olyan osztálytermi környezetet teremtenek, amely motiválja a tanulókat a szöveges feladatok tanulására”. *Chapman* vizsgálatában a narratív elbeszélésmód a paradigmaticussal szembeállítva szerepelt. Az utóbbiban a lényeg az, hogyan lehet megtudni az igazságot, míg a narratív vagy humanisztikus elbeszélésmód a tapasztalat megértésére összpontosít. Bármelyik tanítási stílus vagy kognitív működés figyelhető meg a

² A reciprok tanítás (lásd pl. *Zsigmond*, 2008) során a tanulók fokozatosan a tanulási folyamat szabályozóivá válnak, mialatt tudatos stratégiahasználatot sajátítanak el.

tanároknál, bizonyos, hogy a tanárok és a tanulók teljesen más értelmezést adhatnak ugyanannak a – látszólag egyszerűen megoldható – szöveges feladatnak.

Cai és Lester (2005) jelentős különbséget talált a kínai és az amerikai egyesült államokbeli tanárok között abból a szempontból, hogy miként segítették a tanulókat a szöveges feladatok megoldásában. A kínai tanárok előnyben részesítették a vizuális reprezentációkat a verbális magyarázattal szemben. Tanulmányukban ábrán mutatják példaként, hogy egy kínai tanár hogyan használta a számegyeneshez hasonló szabaddézi rajzot a mennyiségi viszonyok bemutatására. Arra vonatkozóan, hogy a vizuális reprezentációk hogyan segíthetik a szöveges feladatok megoldását, Van Meter és Garner (2005) áttekintették a tanulói rajzokról szóló szakirodalmat. Összegzésként annak a reményüknek adtak hangot, hogy „valóságos lehetőség rejlik a rajzokban mint a tanulást segítő stratégiában”. (322. o.)

Milyen típusú rajzok segíthetik a matematikai szöveges feladatok megértését? Berends és van Lieshout (2008) négy rajzkategóriát határozott meg: (1) csupasz kép (pl. szimbólumok), (2) haszontalan, (3) segítő és (4) lényeges információt tartalmazó ábrázolás. Az utóbbi típus esetén a kép lényeges adatot tartalmaz a feladat megoldásához. A második és harmadik típus közötti különbségtétel igazán lényeges, hiszen a Kozhevnikov, Hegarty és Mayer (2002) által megkülönböztetett sematikus és piktorális típusok köszönnek vissza.

A szakirodalomban feltárt modellek és empirikus bizonyítékok alapján még egy lényeges kérdést kell áttekintenünk. Vajon a harmadik osztályos tanulók birtokolják-e azokat a képességeket, amelyek alapján készíteni és értékelni tudnak sematikus rajzokat, amelyek segítik az egyszerű szöveges feladatok megoldását? A sematikus rajzok gyakran a számegyenesnek egy tetszőlegesen fölvetett szakaszát tartalmazzák (akár vízszintes, akár függőleges helyzetben), így kérdésünk részben visszavezethető a mentális számegyenessel kapcsolatos kutatásokra. Ha a harmadik osztályos tanulók elméjében megfelelő pontossággal használható mentális számegyenes létezik, akkor ez alátámasztja a sematikus rajzokra építő korai fejlesztés létjogosultságát.

Harmadik osztályban a számegyenesnek a 0 és 100 közötti szakasza kitétetett jelentőségű a tantervi követelmények alapján és a mentális számegyenes létezése szempontjából is. Opfer és Siegler (2007) szerint az óvodáskortól az alsó tagozat második évéig megfigyelhető egy jelentős fejlődési ugrás a mentális számegyenes alakulásában, mert a korábbi logaritmikus skála helyébe fokozatosan a matematikaórán megszokott lineáris beosztású számegyenes lép. Ezt követően második és hatodik osztály között az ezres számkörben az egyre pontosabb lineáris mentális számegyenes alakulása követhető nyomon. Siegler és Opfer (2003) szerint mind a logaritmikus, mind a lineáris mentális számegyenes elérhető a különböző életkorokban. A logaritmikus és lineáris mentális számegyenes közel azonos pontossággal működött már második osztályban az egyik kísérleti helyzetben.

Schneider és munkatársai (2008) további adatokat nyertek azzal kapcsolatban, hogy a mentális számegyenes 1 és 100 közötti tartománya miként fejlődik. Kísérletükben első, második és harmadik osztályos tanulók vettek részt, akik két kétjegyű számot adtak össze, amelyek összege 100-nál kisebb volt. Miután beigazolódott, hogy a szemmozgás vizsgálata jól leképezi a fejlődő természetesszám-fogalmat és annak térbeli reprezentációját, a szemmozgás-vizsgálat alapján az első és második osztály között jelentős különbség adódott, míg a második és harmadik osztály között a változás kisebb mértékűnek mutatkozik a mentális számegyenes pontosságában.

Kísérletünk céljai

Miután áttekintettük a szöveges feladatokkal végzett fejlesztőkísérletek alapjait és a vizuális reprezentációk problémamegoldást segítő szerepét, Sztányi Judit és Kelemen Rita kollégáimmal olyan fejlesztőkísérletet terveztünk, amely harmadik osztályban 20 tanítási órán keresz-

tül tartott. Ennek eredményeiről későbbi tanulmányban számolunk be. A kísérlet céljait és hipotéziseit az alábbiakban foglaljuk össze:

- Maximálisan törekedtünk az ökológiai validításra, vagyis arra, hogy a kísérletben használt feladatok és taneszközök a tanmenetek és a tanári erőforrások jelenlegi szintje mellett is általánosíthatók legyenek.
- A program 20 órás időtartama körülbelül öthetes időszakot jelent, amely hasonló az adott korosztályban korábban végzett fejlesztőkísérletek hosszához.
- Mivel történeti szempontból (lásd *Verschaffel, Greer és De Corte, 2000*) a szöveges feladatok egyaránt lehetnek a számolási készség fejlesztésének szolgálóleányai vagy a valóság realiztikus modelljei, szükséges pontosan definiálnunk a kísérletekben szereplő feladatok típusát. Olyan feladatokat válogattunk, amelyek elkerülik a drillízű gyakorlás látványát, és amelyek tartalma ismerős és valóságos. *Cooper és Harries (2005)* értelmezését követtük, akik szerint a realiztikus feladatokban a szövegben előforduló dolgok személyek vagy más nem matematikai objektumok, amelyek hétköznapi helyzetből ismerősek, mint pl. a vásárlás vagy a sport. Igyekezünk elkerülni az úgynevezett „még autentikusabb” feladatok használatát (*Palm, 2008*). A feladatok realiztikuságának értelmezéséről *Csikos és Kelemen (2009)* elemzését ajánljuk megfontolásra.
- A program az egyszerűbb feladatoktól a bonyolultabbak felé halad, és olyan feladatokat is tartalmaz, amelyek nem oldhatók meg egyetlen számtani művelettel (pl. kombinatorikai vagy függvényre vezető feladatok).
- Legalapvetőbb változtatásként a vizuális reprezentációk szisztematikus használatát vezetjük be. (1) A program igyekezett a tanulói meggyőződések alakítani a rajzok megoldási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatban. (2) Többféle problémareprezentációt, ezáltal többféle rajztípust mutattunk a tanulóknak, követte a legalapvetőbb megkülönböztetést a sematikus és a piktorális rajzok között. (3) Arra biztattuk a tanulókat, hogy készítsenek olyan rajzot a feladatokhoz, amely megfelel az ő mentális képeiknek és elősegíti a feladat megértését. Ennek technikáit a tanári útmutatóban fektettük le.

IRODALOM

- Berends, I. E. és van Lieshout, E. C. D. M. (in press): The effect of illustrations in arithmetic problem-solving: Effects of increased cognitive load. *Learning and Instruction*, doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.012
- Cai, J. és Lester, F. K. (2005): Solution representations and pedagogical representations in Chinese and U.S. classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 221–237. o.
- Campione, J. C., Brown, A. L. és Connel, M. L. (1988): Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. In R. I. Charles és E. A. Silver (Eds.): *Research agenda for mathematics education: The teaching of mathematical problem solving* (93–114). NJ, Erlbaum, Hillsdale.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chapman, O. (2006): Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 211–230. o.
- Cooper, B. és Harries, T. (2002): Children’s responses to contrasting ‘realistic’ mathematics problems: Just how realistic are children ready to be? *Educational Studies in Mathematics*, 49, 1–23. o.
- Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Csíkó, C. (2005): *A metacognition-based training program in grade 4 in the fields of mathematics and reading*. Paper presented at the 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, 23–27, August, 2005.
- Csíkó Cs. (2006): Tudatosság és metakogníció viszonya – Az ezredforduló interdiszciplináris megközelítései. *Iskolakultúra*, 12. sz., 69–82. o.
- Csíkó Cs. (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkó Cs. és Kelemen R. (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, 3–4. sz., 14–25. o.
- Diezmann, C. M. (2005): Primary students' knowledge of the properties of spatially-oriented diagrams. In H. L. Chick és J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (4 Volumes, 281–288). Melbourne, PME.
- English, L. D. (1996): Children' construction of mathematical knowledge in solving novel isomorphic problems in concrete and written form. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 81–112. o.
- English, L. D. (1997): The development of fifth-grade children's problem solving abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183–217. o.
- English, L. D. és Halford, G. S. (1995): *Mathematics education: Models and processes*. Mahwah, NJ and Hove, UK, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eysenck, M. W. és Keane, N. T. (1997): *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegarty, M. és Kozhevnikov, M. (1999): Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91, 684–689. o.
- Hegarty, M., Mayer, R. E. és Monk C. A. (1995): Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18–32. o.
- Jonassen, D. H. (2003): Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15, 267–296. o.
- Kozhevnikov, M., Hegarty, M. és Mayer, R. E. (2002): Revising the visualizer-verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and Instruction*, 20, 47–77. o.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Arami, M. (2002): The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225–250. o.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94, 292–300. o.
- Lave, J. (1992): Word problems: a microcosm of theories of learning. In P. Light és G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition. Ways of learning and knowing* (74–92). Hillsdale, NJ – Hove and London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. és Hegarty, M. (1996): The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg és T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (29–53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mevarech, Z. R. és Kramarski, B. (1997): IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 2, 365–394. o.
- Mwangi, W. és Sweller, J. (1998): Learning to solve compare word problems: The effect of example format and generating self-explanations. *Cognition and Instruction*, 16, 173–199. o.
- Opfer, J. E. és Siegler, R. S. (2007): Representational change and children's numerical estimation. *Cognitive Psychology*, 55, 169–195. o.
- Palm, T. (2008): Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 37–58. o.
- Pléh Cs. (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Sáenz-Ludlow, A. és Walgamuth, C. (1998): Third-graders interpretations of equality and the equal symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 153–187. o.

- Schneider, M. és mtársai (2008): A validation of eye movements as a measure of elementary school children's developing number sense. *Cognitive Development*, 23, 409–422. o.
- Selter, C. (1998): Building on children's mathematics – A teaching experiment in grade three. *Educational Studies in Mathematics*, 36, 1–27. o.
- Siegler, R. S. és Opfer, J. E. (2003). The development of numerical estimation: Evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science*, 14, 237–243. o.
- Sperber, D. (1999): Metarepresentation. In R.A. Wilson és F. C. Keil (Eds.): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (541–543.) The MIT Press, Cambridge, MA – London.
- Speelman, C. (1998): Implicit expertise: Do we expect too much from our experts? In Kirsner, K. és mtsai (szerk.): *Implicit and explicit mental processes* (135–147). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London.
- Van Dooren, W., Verschaffel, L. és Onghena, P. (2003): Pre-service teachers' preferred strategies for solving arithmetic and algebra word problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 27–52. o.
- Van Meter, P. és Garner, J. (2005): The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17, 285–325. o.
- Van Meter, P., Aleksic, M., Schwartz, A. és Garner, J. (2006): Learner-generated drawing as a strategy for learning from content area text. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 142–166. o.
- Verschaffel, L. és De Corte, E. (1997a): Word problems: A vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school? In T. Nunes és P. Bryant (eds.), *Learning and teaching mathematics: An international perspective* (69–97). Hove, UK, Psychology Press.
- Verschaffel, L. és De Corte, E. (1997b): Teaching mathematical modeling and problem-solving in the elementary school. A teaching experiment with fifth graders. *Journal for Research in Mathematics*, 28. 577–601. o.
- Verschaffel, L., De Corte, E. és Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 7, 339–359. o.
- Verschaffel, L. és mtársai (1999): Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 195–229. o.
- Verschaffel, L., Greer, B. és De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Lisee, The Netherlands, Swets és Zeitlinger.
- Verschaffel, L., Greer, B. és Torbeyns, J. (2006): Numerical thinking. In Gutiérrez, A. és Boero, P. (eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (51–82). Sense Publishers.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

A KISISKOLÁSOK INDUKTÍV GONDOLKODÁSÁT FEJLESZTŐ PROGRAM HATÁSAI

A tanulmányban egy kisiskolás diákok számára kidolgozott tantárgyfüggetlen, játékos, induktív gondolkodást fejlesztő program hosszabb távú hatásáról számolunk be. A programot, a fejlesztés módszereit, működését, a kontrollcsoportos pilot, a nagyobb mintán történő fejlesztés közvetlen eredményeit, hatékonyságát korábbi tanulmányokban már részletesen ismertettük (Molnár; 2006, 2008). A fejlesztőprogrammal 2007 tavaszán nyolc héten keresztül öt osztály 6–8 éves diákjait fejlesztettük. A fejlesztés hatékonyságát egy nonverbális induktív gondolkodást mérő teszt segítségével mértük, amit a fejlesztés előtt, és után is megoldottak a diákok. A kontrollcsoportos fejlesztésben részt vevő diákokat felkerestük egy évvel később, 2008 tavaszán, amikor ismét megmértük induktív gondolkodásuk fejlettségét, hogy választ kapjunk arra a kutatási kérdésre, vajon van-e hosszabb távú hatása az egy évvel korábbi fejlesztésnek.

Az induktív gondolkodás jelentős szerepet tölt be a megismerésben. A gondolkodási képességek között az egyik legfontosabb képesség, mivel az új tudás megszerzésének alapvető eszköze, az iskolában a tananyag megértését segítő képességek egyike. Ebből adódóan különféle kontextusban az egyik leggyakrabban vizsgált gondolkodási képesség. A vizsgálatára szerveződött kutatásoknak, a kutatások alapját képező modelleknek, megközelítéseknek jelentős a szakirodalma. A különböző irányzatok részletes áttekintéseit, összefoglalásait, illetve az induktív gondolkodás tekintetében a legnagyobb volumenű, országos reprezentatív mintákon végzett, 3–11. évfolyamot átfogó hazai kutatások eredményeit lásd *Csapó* (1994, 1998, 2001) tanulmányaiban.

Annak ellenére, hogy az induktív gondolkodás kulcsfontosságú szerepet játszik az iskolai tanulmányok során, explicit iskolai fejlesztésével sem hazai, sem külföldi viszonylatban nem találkozhatunk. Fejlesztésére úgy tekintenek, mint a többi tantárgy keretében végzett fejlesztés melléktermékére, egy olyan képességre, ami az iskolai tanulmányok során spontán fejlődik (*Hamers, De Koning és Sijtsma*, 2000). A gondolkodási képességek fejlettségének tanulásban betöltött meghatározó szerepe, ugyanakkor háttérbe szorulása miatt hazai és nemzetközi szinten is megjelentek és megjelennek a különböző hatékonyságú és tudományos megalapozottságú fejlesztőprogramok.

A gondolkodási képességet fejlesztő programok egyik csoportjába azok sorolhatók, amelyek a gondolkodást explicit módon, a tantervtől függetlenül fejlesztik, míg a másik csoportba tartozók az iskolai tantárgyakba ágyazva fejlesztik a diákok gondolkodási képességeit. Utóbbiak elterjesztése azonban jelentős változtatásokat igényelne a tananyagban. A nemzetközi szinten legismertebb gondolkodási képességet fejlesztő programokról lásd *Csapó* (2003) könyvét.

A fejlesztésben részt vevő diákok életkorának meghatározásakor egyrészt *Piaget* fejlődésre vonatkozó elméleteit (konzerváció, stádiumok), másrészt a képességek fejlődésére vonatkozó ismereteket vettük figyelembe (*Csapó*, 2003; *Molnár és Csapó*, 2003). Harmadrészt szem előtt tartottuk a korábbi, hazai fejlesztőprogramok eredményeit (pl. *Józsa és Zentai*, 2007; *Pap-Szigeti*, 2007; *Nagy és Gubán*, 1987; *Zsolnai és Józsa*, 2002), amelyek a fejlesztendő populáció életkorának és a fejlesztés sikerességének összefüggésében is vizsgálták a

fejlesztés hatékonyságát (ezekről részletesen lásd *Molnár*, 2006 tanulmányát). A fentiek alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a diákok gondolkodási műveleteinek fejlődésébe az iskolába járás alatt annál hatékonyabban tudunk beavatkozni, minél korábban kezdjük a fejlesztést. Ezért az általános iskola 1. évfolyamos diákjait választottuk célpopulációnak kísérletünkben.

A fenti okok, az induktív gondolkodás fejlettségének kulcsfontossága miatt, a jelen tanulmány tárgyát képező fejlesztőprogram elsősorban a leggyengébben teljesítő 6–8 éves diákok induktív gondolkodásának tantárgyfüggetlen fejlesztését tűzte ki célul.

A fejlesztőprogram, a fejlesztés módszerei és a hatékonyságot mérő teszt

A fejlesztőprogram részletes leírását lásd *Molnár* (2006, 2008) tanulmányában. A kisiskolások számára kidolgozott fejlesztőprogram az induktív gondolkodás talán legkidolgozottabb definíciójára épít, miszerint az induktív gondolkodás szabályszerűségek és rendellenességek megtalálása úgy, hogy tulajdonságokat és relációkat összehasonlítva hasonlóságokat, különbségeket, valamint együttesen megjelenő hasonlóságokat és különbségeket ismerünk fel (*Klauer*, 1989).

Ezen műveletek elvégzése elvezet az induktív gondolkodás hat alapstruktúrájához: (1) általánosítás, (2) megkülönböztetés, (3) kapcsolatok felismerése, (4) kapcsolatok megkülönböztetése, (5) többszemponútú osztályozás, illetve (6) rendszeralkotás. Az alapstruktúrák leírásának példákkal bemutatott részletes ismertetését lásd *Molnár* (2006, 2008) tanulmányában, jelen esetben csak a művelet fő tulajdonságának leírására térünk ki.

Az általánosítás művelete során különböző tárgyak ismertetőjegyeiben keressük az azonosságokat. A fejlesztőfeladat típusától függően három csoportra sorolhatjuk az általánosítás műveletét fejlesztő feladatokat: (1) csoportalkotás, (2) csoportok kiegészítése és (3) azonosságok megtalálása. A feladat típusától függően ezekben a feladatokban több, különböző tulajdonsággal felruházott tárgy képét, vagy magát a tárgyat adtuk a diáknak, akinek ezek közül ki kellett választania az azonos tulajdonságúakat.

A megkülönböztetést gyakoroltató feladatok dolgok tulajdonságaira, ismertetőjegyeinek különbözőségére vonatkozik. Erre a műveletre egyféle itemformát dolgoztunk ki a fejlesztőprogramban. Ennek keretében több, közös tulajdonsággal rendelkező tárgyat, illetve tárgy képét mutattunk a diákoknak. A feladat értelmében a közös tulajdonságokon kívül meg kellett találni azt az egyet, amivel csak egyetlenegy tárgy nem rendelkezett.

A többszemponútú osztályozás gyakori eleme az iskolai óráknak. A művelet végzése során nemcsak külön-külön az azonosságokra, illetve különbözőségekre kell figyelni, hanem együttesen kell figyelembe venni a meglévő azonosságokat, illetve különbözőségeket. Az *1. táblázat* vázlatosan mutatja a besorolás struktúráját. Az e típusú feladatokat egy 2×2-es táblázat formájában kapták a diákok, aminek minden egyes cellájában volt egy tárgy vagy egy tárgy képe. A besorolandó tárgy képe a táblázat mellett volt. Erről meg kellett állapítaniuk, hogy az a tárgy melyik cellában lévő tárgyat lehetne helyettesíteni. Ehhez az azonosságok és különbözőségek felismerése, elemzése után meg kellett nevezniük, hogy milyen szempontok szerint történt a tárgyak besorolása.

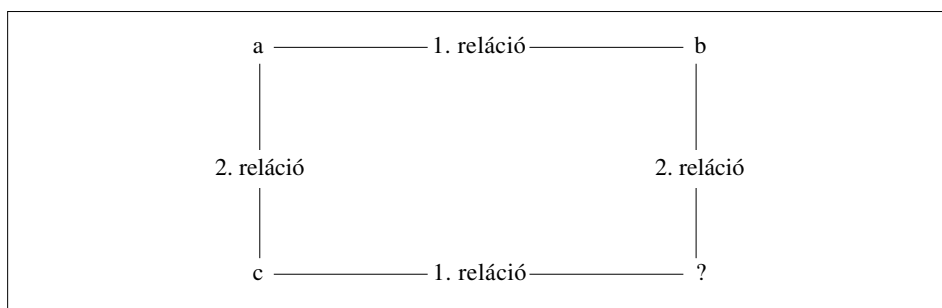
1. táblázat A többszemponútú osztályozás sémája

		A tulajdonság	
		+	-
B tulajdonság	+	++	+-
	-	-+	--

A kapcsolatok felismerése típusú feladatokat a fejlesztőprogramban három csoportba sorolhatjuk aszerint, hogy sorozat kiegészítését, sorozat rendezését kérik, vagy egyszerű analógia hozzárendeléséről van szó. A sorozatok kiegészítése típusú feladatoknál adott sorozatot kellett folytatni a diákoknak, a sorozat rendezése típusú feladatoknál a meglévő elemeket kellett sorba rendezni (erre ad egy példát a 3. ábrán ismertetett feladat), végül az egyszerű analógia típusú feladatok esetében két, egymással bizonyos relációban álló tárgyat mutattunk a diákoknak. A feladat értelmében a diákoknak fel kellett ismerniük a tárgyak közötti relációt, illetve azt alkalmazva egy másik, egyedül álló tárgyra, meg kellett nevezniük annak párját.

A kapcsolatok megkülönböztetése típusú feladatokra két típusú zavart sorozatot dolgoztunk ki. Egyik esetben adott egy sorozat, de két elemet felcseréltünk benne. A feladat annak felismerése, hogy a sorozaton belül hol történt a csere. A másik típusnál a sorozatban szerepel egy felesleges elem is. A diákoknak ebben az esetben ezt a felesleges, a sorozat szabályát nem követő elemet kellett megtalálniuk és törölniük a sorozatból.

A rendszeralkotás típusú feladatokban mind a relációk azonosságára, mind különbözőségére figyelni kell. A feladat abban tér el a többszempontú osztályozást kívánó feladatoktól, hogy itt nem a tárgyak tulajdonságainak azonosságából és különbözőségéből kell kiindulni, hanem a közöttük lévő viszony milyenségéből. Az elvégzendő művelet bonyolultabb, mint az egyszerű analógia esetében, ahol csak egy relációról beszéltünk (a:b::c:d). Ebben az esetben nem csak egy, hanem legalább kettő, az egymás mellett és egymás alatt lévő tárgyak közötti relációt kellett azonosítani (1. ábra).

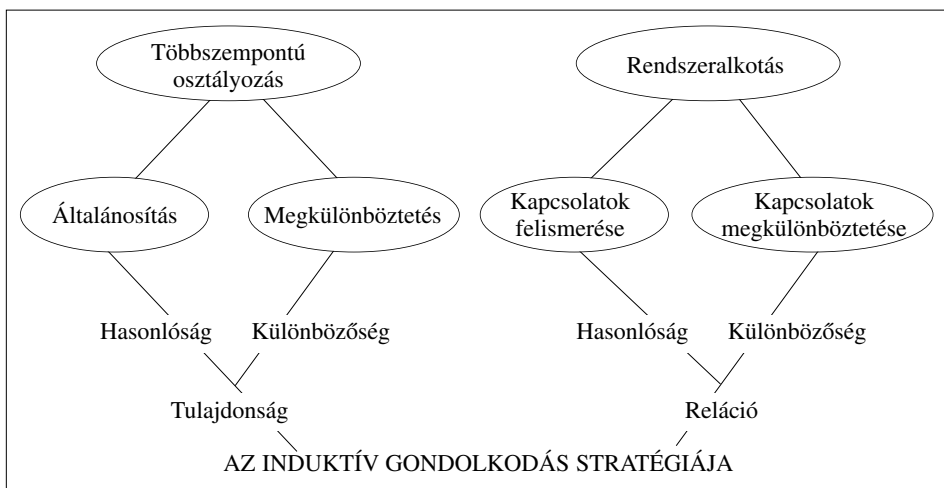


1. ábra A rendszeralkotás sémája (Klauer, 1989. 96. o. alapján)

A 2. ábra mutatja a definiált műveleteket, azok egymásra épülését, egymáshoz való viszonyát. A fejlesztőprogram keretében ezen hat alapstruktúra fejlesztését tűztük ki célul. [Nagy József (2000, 2007) kognitív kompetencia-modellje egység- és viszonyfelismerő rutinok definiálásával hasonlóképpen épül fel.]

A fejlesztőprogram 120 feladatot tartalmaz, alapstruktúránként 20-20 darabot. A fejlesztőprogram szerkezetének e változója azonos Klauer (1989) nemzetközi szinten sokszor kipróbált, induktív gondolkodást fejlesztő tréningjének szerkezetével. A feladatok típusát tekintve a feladatok egynegyede manipulatív, megoldásuk során a diákok építőkockákkal, a logikai készlet elemeivel, gyufával, színes ceruzákkal és kártyákkal, irányítottan dolgoznak, játszanak. A feladatokban megjelenő képek, tárgyak, illetve maguk a megoldandó problémák is igazodnak a mai gyerekek érdeklődési köréhez és a mai mesékhez. A fejlesztőprogram egyes elemeit igyekeztünk úgy kialakítani, hogy a diákok azokra mint játékokra, játszásra és ne mint tanulásra tekintsenek. A feladatok elvégzésének nem feltétele az olvasástudás, mivel ebben az életkorban azt még nem várhatjuk el a diákoktól.

Minden esetben egy-egy új alapstruktúra fejlesztésbe való bekapcsolása manipulatív feladatok segítségével történik, majd a manipulatív feladatokat fokozatosan felváltják a játékos,

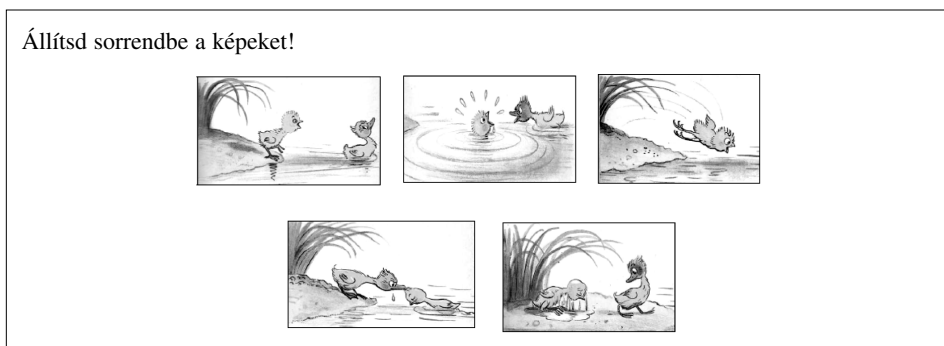


2. ábra Az induktív gondolkodás műveleteinek rendszere (Klauer, 1989. 19. o. alapján)

mesefigurákat, játékokat és különböző tárgyakat ábrázoló képek segítségével adott feladatok. A 3. ábra a kapcsolatok felismerése (sorozat rendezése) művelet fejlesztésére kidolgozott mintafeladatot mutat, ahol a diákoknak sorba kellett állítaniuk egy ismert meséből származó képeket.

A fejlesztőprogram végére megjelennek a szimbólumok és az életszerű helyzetek is. A hat alapstruktúra és a rájuk épülő feladattípusok, itemek példákkal történő részletesebb leírását lásd Molnár (2006, 2008) tanulmányában.

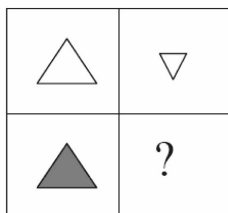
A fejlesztés során a tanulók egyéni, pár- vagy kiscsoportos munkában dolgoztak. Az intenzív, de időigényes egyéni munka során a diákok gyorsabban elfáradnak, ezért azt javasoltuk, hogy egy fejlesztési alkalom ne tartson 20 percnél tovább. Csak azonos képességszintű gyerekek fejlesztésére javasoltuk a pármunkát és a csoportmunkát (3–4 gyerek), de olyan formában, hogy a diákok külön-külön kapják meg a feladatot, illetve a feladat megoldásához szükséges eszközöket is, majd felváltva mondják el a megoldást. Általános javaslatként fogalmaztuk meg, hogy egy találkozás alkalmával ne végezzenek el a diákok 12 feladtnál többet, azaz az egész fejlesztőprogram feldolgozásához legalább 10 találkozás szükséges. Az alkalmazott módszer kiválasztását a fejlesztő pedagógusokra bíztuk, akik a diákok képességszintje, koncentrációképessége, motivációja és fáradtsága függvényében választottak az ajánlott módszerek között. A módszerekről és munkaformákról részletesebben lásd Molnár (2006) tanulmányát.



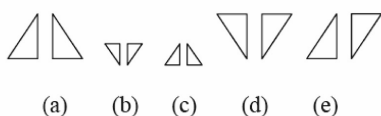
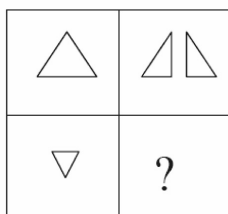
3. ábra Mintafeladat a fejlesztőprogramból

Melyik kerül a kérdőjel helyére? Karikázd be!

23)



24)



4. ábra Példafeladat az induktív gondolkodás-tesztről

A fejlesztés hatékonyságának mérésére célzottan kisiskolások részére kidolgoztunk egy nonverbális induktív gondolkodás-tesztet. A teszt feladatai képeket és ábrákat tartalmaznak, a feladatok megoldásához szükséges szöveg olvasásának mennyiségét minimalizáltuk. Ennek oka, hogy a mintát első évfolyamos diákok alkották, akiknek nem olvasási képességük, hanem induktív gondolkodásuk fejlettségét akartuk vizsgálni.

A teszt felépítése, szerkezete követi az induktív gondolkodás fent ismertetett meghatározását, az egyes alapstruktúrák, gondolkodási műveletek fejlettségének mérésére részteszteket különítettünk el egymástól.

Az általunk összeállított nonverbális induktív gondolkodás fejlettségi szintjét mérő teszt felépítése és az elkészítés filozófiája közel azonos egy hasonló korú diákok részére készült intelligenciateszt felépítésével. Ennek következtében állíthatjuk, hogy a fejlesztés hatékonyságának mérésére kidolgozott teszt hasonlít egy 6–8 évesek részére kidolgozott intelligenciateszthez.

A 4. ábra a feladatlap 2 itemét mutatja. Az ábra mindkét iteme kapcsolatok felismerését, azon belül az egyszerű analógia alkalmazását kéri a diákoktól. A feladat megoldásához először a táblázat felső sorában lévő elemek közötti kapcsolatot kellett felismerniük a diákoknak, azaz milyen relációban állnak egymással, majd ugyanazt a relációt alkalmazva az egyedül álló tárgyra, ki kellett választaniuk az előre megadott válaszlehetőségek közül, hogy melyik alakzat illik leginkább a kérdőjel helyére.

A tesztben szereplő itemek mind megjelenésükben, mind kontextusukban különböztek a fejlesztőprogram feladataitól, közös elem az alkalmazandó gondolkodási művelet volt. Ezzel igyekeztünk elkerülni a közeli transzfer lehetőségét. A teljes teszt 33 itemet tartalmazott. A teszt reliabilitásmutatója Cronbach $\alpha=0,87$.

A kontrollcsoportos fejlesztés rövid és hosszabb távú hatása

A minta

A fejlesztő- és kontrollcsoportos mintát kistélepüléseken élő általános iskolák első osztályos diákjai alkották. A fejlesztésben négy osztály vett részt ($n=90$), a kontrollcsoportot háttérváltozók tekintetében (szülők iskolai végzettsége, településtípus) hasonló diákok alkották ($n=162$).

Nemek tekintetében a kontrollcsoport diákjai között több volt a fiú (54,9%), mint a lány, míg a kísérleti csoport esetében a nemek aránya fordítottan alakult. A kísérleti csoport diákjainak 56,2%-át lányok alkották.

Adatfelvétel

A fejlesztés mértékének és hosszabb távú hatásának megállapításához három adatfelvételre volt szükségünk. Mindhárom adatfelvételt a fent röviden ismertetett nonverbális induktív gondolkodást mérő teszttel végeztük. Az első adatfelvételre a fejlesztés kezdete előtt, 2007 januárjában került sor. A második adatfelvétel közvetlenül a nyolc hetes fejlesztés után történt, majd a hosszabb távú hatás mértékét vizsgáló adatfelvételre az utóméréshez viszonyítva egy évvel később, 2008 tavaszán került sor. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport mindhárom mérés során ugyanabban az időpontban oldotta meg a tesztet.

A feladatlap megoldása közben a tesztfelvételt végző pedagógusnak a diákok fiatal életkora miatt megengedtük, hogy előre felolvassa az elvégzendő feladat instrukcióját, ezzel próbálva kiküszöbölni az olvasási képesség fejlettségében lévő különbségeket, de ezen kívül semmilyen segédeszközt nem használhattak a diákok a feladatok megoldása során. A feladatlap megoldására mindhárom adatfelvétel esetében egy tanítási óra állt a diákok rendelkezésére.

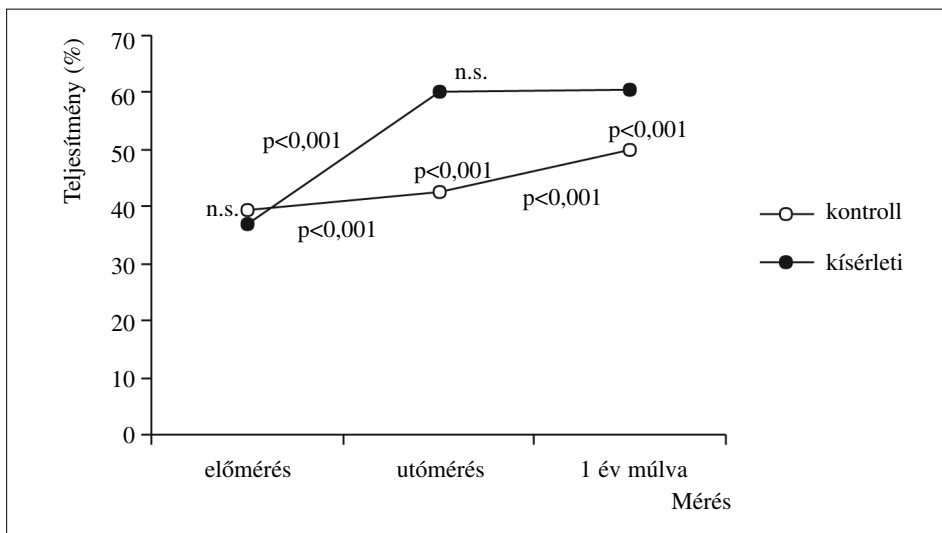
A fejlesztés hosszú távú hatása a közvetlen fejlesztő hatás fényében

Az előmérés eredményei alapján a kísérleti és a kontrollcsoport teljesítménye (átlaga, szórása) fejlesztés előtt nem különbözött egymástól szignifikánsan (átlag_kísérleti=37%, sd_kísérleti=15%; átlag_kontroll=39%, sd_kontroll=16%; $t=1,2$, $p=0,22$), azaz a választott minta alkalmas volt a fejlesztőprogram hatásának kontrollcsoportos vizsgálatára. A 6–8 hetes fejlesztés közvetlen hatása mind a pilot (lásd *Molnár*, 2006), mind a tárgyalt fejlesztés alkalmával jelentős mértékűnek ($p<0,0001$) bizonyult, utóbbi eredményei alátámasztották a korábban tapasztaltakat.

A kísérleti csoport átlagos képességszintjében bekövetkező fejlődés mértéke több mint egy szórásnyinak bizonyult (átlag_kísérleti=61%, sd_kísérleti=15%). A fejlesztésben részt vevő diákok között nem volt olyan diák, aki szignifikánsan rosszabbul teljesített volna az utóteszten, mint az előteszten, sőt a diákok jelentős része több mint egy szórásnyit javított teljesítményén (*Molnár*, 2008). A fejlesztési időszak nyolc hete alatt azonban nemcsak a kísérleti, de a kontrollcsoport képességszintje is nőtt, azaz a spontán fejlődés is szignifikáns mértékű fejlődést eredményezett (46%, $p<0,01$). Ez azt a hipotézisünket támasztja alá, miszerint a fejlesztéshez választott korcsoport szenzitív ebben az életkorban e képesség fejlesztésére.

A második utómérés során, amire a fejlesztés után egy évvel került sor, még mindig tapasztalható volt a fejlesztett csoport képességszintbeli előnye. Átlagos képességszintjük (60%; $p<0,001$) szignifikánsan megelőzte a kontrollcsoport képességszintjét (50%). Összehasonlítva a fejlesztés után a kísérleti és a kontrollcsoport spontán fejlődésének mértékét (5. ábra), megállapítható, hogy a kísérleti csoport átlagos képességszintje nem változott a fejlesztés óta eltelt egy év alatt, míg a kontrollcsoport átlagos teljesítménye nőtt ($p<0,001$). Ez a típusú fejlődés arra utal, hogy az iskolai tananyag mellékhatásaként tapasztalható fejlesztés nincs hatással a kísérleti csoport diákjaira. Képességszintjük a nyolc hét fejlesztés hatására szignifikánsan, több mint egy év spontán fejlődés mértékével nőtt.

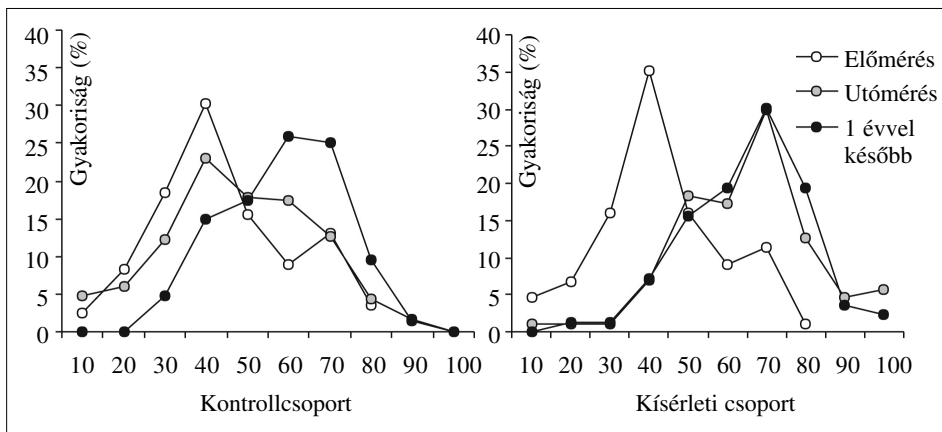
A fejlesztés hatékonyságáról pontosabb képet ad, ha nemcsak a teljesítmények átlagát, hanem azok eloszlását is összehasonlítjuk. Így megállapítható, hogy a program azonos mértékben hatott-e az alacsonyabb és magasabb képességszintről indulókra, vagy valamely képességszintű részmintán erősebben fejlette ki hatását. A 6. ábra összehasonlíja a kontroll- és a kísérleti csoport teljesítményeloszlásának változását.



5. ábra A kísérleti és a kontrollcsoport átlagos képességszintjének változása a fejlesztés után közvetlenül, illetve a fejlesztés után egy évvel

A kontrollcsoport esetében megfigyelhető változás az elvártaknak megfelelően egyenletes fejlődésre utal. Az előmérésen és a néhány hétre rá következő utómérésen is balra ferde az eloszlásgörbe, bár utóbbi jobban közelíti a normáloszlás görbáját. Ez azt jelzi, hogy ezen képesség fejlettségi szintje még nem érte el az átlagos szintet, amikor többségben vannak az átlagos képességszintű diákok, azaz az eloszlásgörbe a normáloszlás haranggörbáját követi. A kísérletet utómérésen a spontán, illetve iskolai fejlesztés hatására enyhén jobbra ferde eloszlásgörbe rajzolódik ki, azaz a részmintában többen vannak a teszten mutatott teljesítmény fényében az átlag feletti, mint az átlagos képességszintű diákok.

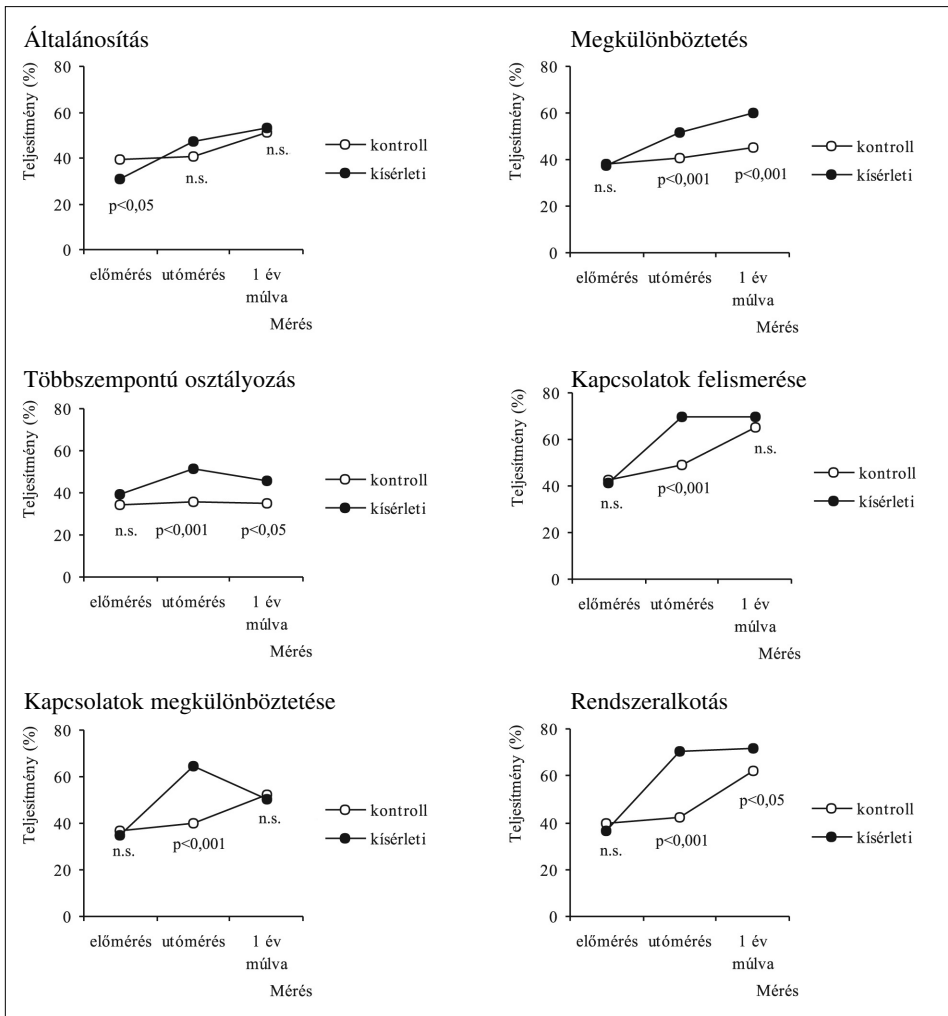
A kísérleti csoport teljesítményének eloszlásgörbéi jelentős mértékben eltérnek a kontrollcsoportnál tapasztaltaktól. Az előteszten nyújtott teljesítmény alapján felrajzolható eloszlásgörbe nem különbözik a kísérleti és a kontrollcsoport esetében ($F=1,06$; $p=0,30$). A fejlesztés



6. ábra A kontroll- és a kísérleti csoport teljesítményeloszlása az elő- és utóteszteken

utáni eloszlásgörbék a két rész minta esetében azonban már jelentős mértékben eltérnek egymástól ($F=58,6$; $p=0,00$). Az eltérés mértéke csökken, de még mindig szignifikáns marad az egy évvel későbbi utómérés esetében ($F=12,0$; $p=0,00$), azaz a fejlesztés hatása képességszinttől függetlenül tartós. A kísérleti csoport minden egyes tagjának teljesítménye jelentős mértékben változott a fejlesztés hatására, a kezdeti balra ferde eloszlásgörbe jobbra ferde eloszlásgörbévé alakult, ez azonban nem változott a fejlesztést követő egy évben.

Részletesebb eredményt kapunk a fejlődés típusáról és mértékéről, ha az induktív gondolkodás egyes alapstruktúrái tekintetében is megvizsgáljuk a változásokat. A 7. ábra a területenkénti képességszint-változást mutatja közvetlenül a fejlesztés után, illetve egy évvel később. A grafikonokat összehasonlítva megállapítható, hogy a fent nevezett alapstruktúrák területén milyen mértékű volt a fejlesztés hatása, mely képességterületeken értek el a diákok jobb eredményt a fejlesztés következtében.



7. ábra A kísérleti és kontrollcsoport átlagos képességszintjének változása területenkénti bontásban közvetlenül a fejlesztés után, illetve a fejlesztés után egy évvel

A fejlesztés hatékonysága alapstruktúránkénti bontásban is hasonló, mint az egész program kapcsán tapasztaltuk. A játékos fejlesztés mind a hat képességtérületen (általánosítás, megkülönböztetés, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, többszemponú osztályozás, illetve rendszeralkotás) szignifikáns ($p < 0,001$) fejlődést eredményezett. A legjelentősebb fejlődés a diákok rendszeralkotó képességében történt (34%-os; $p < 0,001$), ezt követi a kapcsolatok megkülönböztetése (30%-os) és felismerése (28%-os), majd az általánosítás (16%-os), a megkülönböztetés (15%-os), és a legkisebb mértékű, de még mindig jelentős, 12%-os fejlődés figyelhető meg a többszemponú osztályozással kapcsolatosan.

Az általánosítás műveletének fejlettségi szintjét mérő feladatokon – mikor a diákoknak különböző tárgyakat kellett csoportosítani, csoportokat alkotni, meglévő csoportokat kiegészíteni, vagy a tulajdonságaik alapján azonos ismertetőjegyeket, az azonosságokat megkeresni – fejlesztés után nincs szignifikáns különbség a fejlesztőprogramot elvégző és a kontrollcsoport diákjainak képességszintbeli fejlettsége között. Ebben az esetben a szignifikáns különbség a fejlesztés előtt volt kimutatható, ami a fejlesztés hatására megszűnt. A két csoport fejlesztés utáni egyéves fejlődése azonos képességszintről indul és spontán fejlődésük azonos utat jár be.

A különböző tárgyak, dolgok ismertetőjegyeinek különbözőségére fókuszáló megkülönböztetés műveletét mérő feladatokon mutatott teljesítmények a fejlesztés előtt megegyeztek, utána több mint 10 százalékos ($p < 0,001$) teljesítménybeli eltérés mutatkozott a két csoport között. Ezt az előnyt sikerült megőriznie, sőt növelnie a fejlesztést követő egy év során a kísérleti csoportnak.

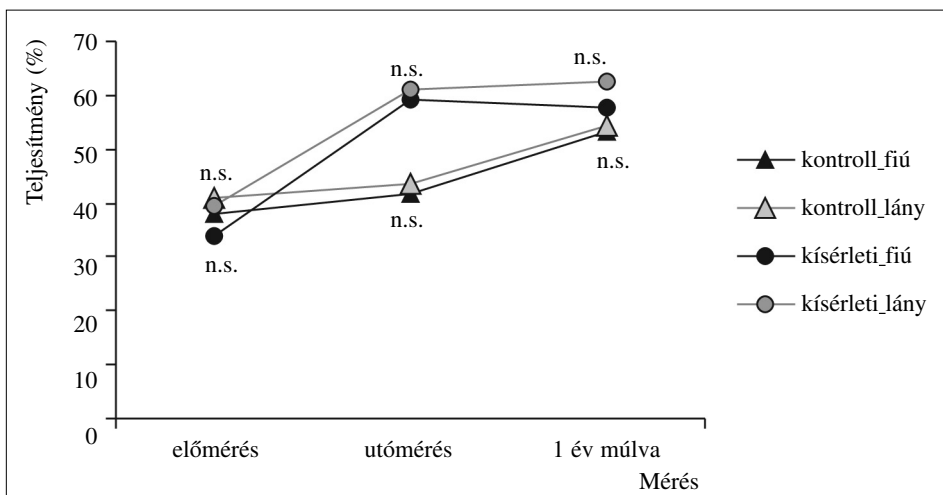
A többszemponú osztályozás során két tulajdonság megléte, illetve hiánya alapján próbálunk besorolni dolgokat. Ezen típusú feladatokon több mint 15%-os átlagos fejlődést eredményezett a fejlesztőprogram. A kontrollcsoport képességszintbeli stagnálása, illetve a kísérleti csoport fejlesztést követő egy évben történő képességszintbeli csökkenése arra utal, hogy ezt a területet ebben az időszakban egyáltalán nem fejleszti az iskola.

A relációk hasonlóságának felismerésén alapuló kapcsolatok felismerése művelet terén eltérő kép bontakozik ki. A fejlesztés a kontrollcsoport spontán fejlődéséhez képest is 20 százalékos teljesítménynövekedést eredményezett közvetlenül a fejlesztés után történt tesztelés alapján. Ezen a területen a diákok a fejlesztés időszakában eljutottak arra a képességszintre, amit a kontrollcsoport diákjai egy évre rá értek el, azonban nem fejlesztette őket tovább sem az iskola, sem más program, ezért megrekedtek azon a szinten, amit a fejlesztés elért. Bevárták társaikat.

A kapcsolatok megkülönböztetése terén, amely típusú feladatokban a feladatban előforduló relációk különbözőségének felismerésén van a hangsúly, közel hasonló jelenséget tapasztalunk. A fejlesztés hatására bekövetkező, több mint 20 százalékos fejlettségbeli előny nem növekedik tovább, sőt csökken és a fejlesztés után egy évvel ismét azonos képességszinten van a két csoport átlagos képességszintje. Feltételezhető, hogy ilyen típusú műveletekkel egyáltalán nem, vagy csak nagyon ritkán találkoztak a diákok az említett időszakban, ennek tulajdonítható a képességszint fejlettségbeli csökkenés.

A relációk azonosságának és különbözőségének felismerésén alapuló rendszeralkotás típusú feladatokon érte el a legnagyobb mértékű fejlesztő hatást a program, közel 35%-os átlagos teljesítménybeli növekedést. A fejlesztett diákok viszont a fejlesztést követő egy évben nem fejlődtek tovább ezen a területen, míg a kontrollcsoport diákjai jelentős mértékű fejlődésen mentek át. Ennek ellenére még egy év elteltével is érezhető a fejlesztő hatás, még akkor is szignifikáns különbség mutatkozott a diákok teljesítménye között, azaz a fejlesztés periódusában több mint egyéves fejlődést értek el a diákok.

A 8. ábra nemek szerinti bontásban mutatja a kísérleti és kontrollcsoport átlagos teljesítményének alakulását. Részminták szerinti bontásban egyik mérési ponton sincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok teljesítményében, azaz a fejlesztőprogram nemfüggetlen, ugyan-



8. ábra A teljesítmények alakulása nemek szerinti bontásban

olyan mértékű fejlesztő hatása van a fiúkra és a lányokra. Hasonlóképpen az ezen időszakban történt spontán fejlődés mértéke is azonos a két nem esetében.

A 2. táblázat nemek és műveletek szerinti bontásban mutatja az elő-, utó- és késleltetett utómérésen produkált teljesítmények alakulását. A mérési pontok legnagyobb részén műveletek szerinti bontásban sincs különbség a fiúk és lányok teljesítménye között. A tulajdonságok azonosságára, illetve különbözőségére építő általánosítás, megkülönböztetés és többszem-pontú osztályozás esetében mind a kontroll-, mind a kísérleti csoport teljesítménye nemek szerint homogén. A különbségek minden esetben a lányok előnyét mutatva kizárólag a relációk hasonlóságán, illetve különbözőségén alapuló műveletek terén jelentkeznek. A kapcsolatok felismerése terén a fejlesztőprogram felzárkóztatta a fiúkat, közös képességszintre hozta a két nem képviselőit. A többi szignifikáns különbség kizárólagosan a kontrollcsoport diákjai között tapasztalható. A kapcsolatok megkülönböztetésében a lányok az utómérés és a késleltetett utómérés között eltelt periódusban gyorsabban fejlődtek, mint a fiúk. A rendszeralkotás terén pedig az előmérésen mutattak magasabb teljesítményt.

2. táblázat A teljesítmények alakulása nemek és műveletek szerinti bontásban

Fiú-lány különbségek		Ált.	M	TO	KF	KM	R
Kísérleti	Előmérés	n.s.	n.s.	n.s.	lány>fiú	n.s.	n.s.
	Utómérés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	1 évvel később	n.s.	n.s.	n.s.	lány>fiú	n.s.	n.s.
Kontroll	Előmérés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	lány>fiú
	Utómérés	n.s.	n.s.	n.s.	lány>fiú	n.s.	n.s.
	1 évvel később	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	lány>fiú	n.s.

Megj.: a táblázatban jelzett minden egyes különbség $p < 0,05$ szinten szignifikáns

A fejlesztőprogram hatásmérete *Cohen* (1988) hatásmérettel kapcsolatos kategorizálása alapján jelentős mértékűnek számít $d=1,12$ ($p<0,01$). A továbbiakban ismertettünk néhány más kognitív területen történt hazai és azonos területen történt nemzetközi vizsgálat, fejlesztés eredménye alapján számolt hatásméretet.

Klauer fejlesztő tréningjét adaptálva *De König* általános iskola harmadik évfolyamos diákok induktív gondolkodását fejlesztette. A program hatékonyságát jellemző fejlesztő hatás mérete ($d=0,79$; *De König*, 2000) hasonló mértékűnek bizonyult, mint más kutatóknál olvasható, akik szintén *Klauer* programját adaptálva fejlesztettek kisiskolásokat (*Klauer*, 1989).

A hazai, az utóbbi öt évben végzett kutatások, fejlesztőprogramok hatásméretéből emelünk ki néhányat. A hozzáadott értékek alapján *Csapó* (2003) érte el a leghatékonyabb fejlesztő hatást, méghozzá a kombinatív képesség fejlesztése területén ($d_{nyelvtan}=0,91$, $p<0,001$; $d_{környezet}=0,80$, $p<0,001$; $d_{nyelvtan_környezet}=0,39$, $p<0,05$; $d_{kémia}=0,40$, $p<0,01$; $d_{fizika}=0,32$, $p<0,05$; $d_{kémia_fizika}$ nem szignifikáns). Ugyanezen kutatás keretében 7. évfolyamon a logikai és a rendszerezési képesség fejlesztése terén már alacsonyabb, de még mindig jelentős mértékűnek számító, szignifikáns fejlődést ért el a fejlesztőprogram hatására (logikai képesség: $d_{nyelvtan}=0,40$, $p<0,05$; $d_{környezet}=0,64$, $p<0,001$; $d_{nyelvtan_környezet}=0,48$, $p<0,01$; rendszerezési képesség: $d_{nyelvtan}=-0,48$, $p<0,01$).

2006-ban *Nagy Lászlóné* 8. évfolyamos diákok analógiás gondolkodását fejlesztette, fejlesztőrendszerének hatásmérete $d=0,30$ ($p<0,05$).

Általános iskola 4. évfolyamos diákokat fejlesztett *Csíkos* (2007), hatásmérete szignifikánsnak bizonyult, azonban értéke más módon került kiszámításra. Ennek következtében a fent nevezett értékek és ezen kutatás hatásméretének értékei nem összehasonlíthatók.

5. évfolyamos diákok olvasási ($d=0,25$; $p<0,05$), rendszerezési ($d=0,44$; $p<0,05$) és kombinatív képességére ($d=0,29$; $p<0,05$) szignifikáns fejlesztőhatást gyakorolt a SZŐVEGFER (*Nagy*, 2006) programcsomag (*Pap-Szigeti*, 2007).

Az eredmények értelmezése, további kutatási feladatok

Összességében az eredmények alapján kijelenthető, hogy kisiskolások számára sikerült kidolgozni egy olyan tantárgyfüggetlen programcsomagot, ami egyéni vagy pármunkában alkalmazva, játékos formában hatékonyan fejleszti a diákok induktív gondolkodását. A nyolc hetes fejlesztés alatt sikerült több mint egy évnek megfelelő fejlődést elérni az induktív gondolkodás műveleteit tekintve. A fejlesztő hatás stabilnak, maradandónak bizonyult, azonban további fejlesztés hiányában a diákok megrekedtek azon a szinten, ahová a fejlesztés hatására eljutottak. Valószínűsíthető, hogy egészen addig nem fejlődnek tovább, amíg nem fejlesztett kortársaik el nem érik képességszintjüket, majd spontán fejlődésük együtt zajlik tovább. A fejlesztőprogram esetleges folytatásával tovább növelhető a fejlesztett diákok képességszintbeli előnye, vagy a meglévő fejlesztőprogram segítségével a képességszinttel szerint lemaradók hatékonyan felzárkóztathatók átlagos, illetve átlag feletti képességszinttel rendelkező társaikhoz ezen a kulcsfontosságú képességterületen.

A program hatékonysága nemtől függetlenül bizonyult, azaz azonos hatékonysággal fejlesztette a fiúkat és a lányokat. A 6-7 évesek képességszintbeli különbözőségére is azonos hatással volt a program, azaz az érintett korosztályban az alacsonyabb és a magasabb képességszintűeket egyaránt, közel azonos hatékonysággal fejlesztette.

A manipulatív, játékos fejlesztés az induktív gondolkodás mind a hat képességterületén (általánosítás, megkülönböztetés, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, többszempon-tú osztályozás, illetve rendszeralkotás) szignifikáns ($p<0,001$) fejlődést eredményezett. A fejlesztőprogram hatására a legjelentősebb fejlődés a diákok rendszeralkotó képességében (34%-os), a kapcsolatok megkülönböztetése (30%-os) és felismerése (28%-os) terén történt. Ezt követi az általánosítás (16%-os), a megkülönböztetés (15%-os) és a többszempon-tú osztályozás (12%-os) műveleteinek fejlődésbeli mértéke.

A fejlesztőprogram hatásmérete mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban kiemelkedőnek bizonyult.

A fejlesztő programcsomag részeként kifejlesztésre került egy nonverbális, figuratív induktív gondolkodást vizsgáló feladatlap. Ez jószágmutatói szerint a fejlesztőprogramtól függetlenül is hatékonyan alkalmazható kisiskolások induktív gondolkodása fejlettségének mérésére.

A fejlesztőprogram továbbfejlesztéseként és elérhetőségének megkönnyítése érdekében a további tervek között szerepel annak digitalizálása, számítógépes programként való megjelenítése.

Összességében a fejlesztő kísérlet eredményei alapján megállapítható, hogy 6-7 éves korban nemtől és induló képességszinttől függetlenül megfelelő beavatkozással jelentős mértékben és tartósan fejleszhető a diákok induktív gondolkodása.

IRODALOM

- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavior sciences*. Erlbaum, Hillsdale.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 53–80. o.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280. o.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- de Konig, E. (2000): *Inductive Reasoning in Primary Education. Measurement, Teaching, Transfer*. Zeist, Kerckebosch.
- Hamers, J.H.M., De Koning, E. és Sijtsma, K. (2000): Inductive reasoning in the Third Grade: Intervention Promises and Constraints. *Contemporary Educational Psychology*, 23. 132–148. o.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–17. o.
- Klauwer, K. J. (1989): *Denktraining für Kinder I*. Hogrefe, Göttingen.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 63–80. o.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellezése. *Iskolakultúra*, 13. 2. sz. 57–69. o.
- Molnár Gyöngyvér (2008): Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 51–64. o.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42. o.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József és Gubán Gyula (1987): A rendszerezési képesség kialakulása és fejlesztése. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1108–1118. o.
- Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Pap-Szígeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetenciaalapú és kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged. 334–346. o.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 12–20. o.

A „VILÁG ÚTVESZTŐIBŐL” A „SZÍV PARADICSOMÁIG” A CURRICULUM-ELMÉLET MŰFAJAI FEJLŐDÉSE

Tanulmányunk központi kérdése, hogy milyen adaptív tanuláscentrikus tantervi paradigmák támogathatják az iskola megerősödését a korszakváltó tudástársadalmi környezetben. Kutatásaink során – *Hirschman* (2000) társadalomfilozófiai tételét követve – abból indultunk ki, hogy a jelen piaci és fogyasztói társadalmának fejlődését a korszak társadalmi, gazdasági és kulturális értelmezéseiben átszűrődő mechanizmusok is befolyásolják. Ahhoz tehát, hogy az iskola egy „jobb társadalom” felépítéséhez járuljon hozzá, tudnunk kell, hogy milyen tanulási (tantervi) környezetek támogatják, s melyek korlátozzák az egyéni, csoportos és társadalmi szintű tanulási folyamatokat. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy egyfelől történetileg bemutassuk a tantervi fogalmakat, feltárjuk a változások okait, jellemezzük az egyes műfajokat. Másfelől napjaink tantervi műfaját (curriculum) szeretnénk alaposabban elemezni, bemutatni azokat az interdiszciplináris szempontokat, amelyek a tantervek tervezésében, fejlesztésében és értékelésében alapvető szerepet játszhatnak.

„Láttam, megfigyeltem, felismertem, hogy miként mások, én sem vagyok senki, én sem tudok semmit, nekem sincsen semmim, álmodunk, árnyék után kapdosunk, az igazság azonban elillan mindenütt.” (*Comenius*, 1990). 1623-ban – *A világ útvesztője és a szív paradicsoma* című munka megjelenésének évében – jócskán volt oka az iskola nagy álmodójának, Comeniusnak a borúlátásra. A szünni nem akaró társadalmi és emberi kataklizmák, a reményvesztettség, s egy jobb kor utáni sóvárgás végül mégis meghozta a maga gyümölcsét, s a kiábrándultságot felváltotta a tenni akarás. A Mester – a maga eszközeivel – azon igyekezett, hogy előbb az iskolát és a tanulást tisztítsa meg rárakódott évszázados hagyományoktól, annak reményében, hogy a pánszófia eszméje egy napon egy jobb társadalom és egy boldogabb közösségi élet valóságába is elvezethet. Minden nagy fordulat, paradigmaváltás gyökeresen más szempontból akar választ adni egy problémára, rendszerint úgy, hogy egyben igyekszik visszanyúlni a biztos alapokhoz. Az iskola 17. századi tartalmi és strukturális reformja is végső soron egy igazi visszatérés, vagy még inkább, olyasféle történelmi „hazatérés” az *oktatás kulturális és ember gyökereihez*, amire tanulóként és tanárként mindig is készülődünk.

Ilyesféle visszatérésre emlékeztet *Bruner* is (2004), aki felismerve egy új korszak kezdetét, amellet érvel, hogy ha már iskolákat építünk azért, hogy megtanítsuk a gyerekeket élni abban a világban, amibe beleszülettek, elsősorban arról kell gondoskodnunk, hogy az új generációk *meg is tanulják* azt a kultúrát, amibe bekapaszkodhatnak további életükben. A tanulás tehát nem más, mint hogy *közösen* alkotjuk meg a kulturális világ szélesebb *jelentéseit*, és ezekben *meg is egyezünk*. S mivel a megtanulandó világ a narratív módon megalkotott valóság megismerését jelenti, akkor járunk el a leghelyesebben, ha a *narratívum normatív erejét* fogjuk a vitorlánkba. „A közös megértéshez – érvel a szerző – nem kell uralkodás, nem kell az erősnek saját verzióját lenyomni a gyengébb torkán, még ha valamilyen kiélezett politikai kérdéstről van is szó.” (*Bruner*, 2004) A tanár feladata tehát az, hogy afféle navigátorként – vagy ahogy *Az oktatás folyamata* című 1968-ban (!) magyarul is megjelent könyvében

írja: idegenvezetőként – abban segítse a tanulókat, hogy ők maguk fedezzék fel a valóságot, *maguk konstruáljanak tudást* az iskolai tananyagokból.

E tétel látszólag egyszerű, de ahogy egyre beljebb haladunk a szerzővel az iskola világában, szomorúan kell megállapítanunk, hogy e *kölcsonös tanulási kultúra* korpusza mégiscsak ezer sebből vérzik. Itt van mindjárt az emberi elme két (egymással vitázó) felfogása, ahol a *komputációs mechanizmus* versus *kulturalizmus* dilemmája bizonytalaníthatja el a partneri tanulásszervezés híveit. Amíg az első megközelítést inkább azok a *metodikusok* vallják a magukénak, akik a hatékony tanulás módszerei után kutatnak, addig az utóbbi inkább azon *oktatáskutatók* fantáziáját mozgatja meg, akik otthonosabban érzik magukat a reprezentációelméletek és a konstruktivizmus világában. Talán ez az ellentét is ludas abban, hogy a pedagógia egyszerre lehet áldás – mert eszköztárával valóban segíthet egy kulturális és társadalmi szempontból is érvényes tudás megkonstruálásában –, de egyben akár átok is, ha mindig csak egy-egy divatos (vagy kitartóan archaikus) korszellem zászlaja alatt hajózik. Ez utóbbi esetben – gondolkodik el a szerző – az oktatás tényleg kockázatos, mert „...elidegenedést, ellenszegülést és gyakorlatilag inkompetenciát teremtünk”. (Bruner, 2004)

Sajnos bőven van okunk az aggodalomra, mivel a kultúra mindig mélyen át van itatva azokkal a szinte kikezdehetetlen „népi” pedagógiai nézetekkel, tévképzetekkel és a sziklaszárdán álló tradicionális *oktatási antinómiákkal*, amelyek nemegyszer észrevétlenül orientálják pedagógiai jellegű döntéseinket és cselekvéseinket. (Elég most itt csak arra utalnunk, milyen erősen hatnak a kultúrákban, társadalmi rétegekben az egymástól nemegyszer igen messze álló gyermekfelfogások; a különféle iskola- és tanárképek – arról már nem is beszélve, hogy milyen keserves dolog Európának ebben a felében *nem hatalmi* pozícióból oktatni és nevelni.) És persze maga a neveléstudomány sem marad szeplőtelen a maga (elő)ítéleteivel, hiszen még a magukat „objektivistának” valló pedagógiai teóriák is „könyékiig benne vannak” a megkülönböztetésben, amikor „úgy tekintenek a gyerekekre, ahogy a rovertudós a hangyacolóniára vagy az elefántidomár az elefántra”. (Bruner, 2004)

Helyesebb inkább arra keresni a választ, miképpen lehet a tanítás és az iskolai tanulás belső természetére alapozva az ágencia (hatóerő), a reflexió (értelmezés), az együttműködés és a kultúra (élet- és gondolkodásmód) *narratívumban* összegeződő erejét úgy kihasználni, hogy képesek legyünk mások megértésére és a bennünket körbevevő világ magyarázatára is. A tudományos megismerés és az iskolai tanulás közötti kézenfekvő párhuzamra – úgy tűnik – soha nem haszontalan visszautalnunk, mert a bennünk élő tradicionális (előíró) pedagógiai kultúra mindmáig jobban húz a tananyag rigorózus tanításához, s csak másodsorban a tanulók heurisztikus tanulásához. Éppen ezért az utóbbi évtizedben előtérbe került a személyre szabott tanulásfejlesztés. A kompetenciaalapú tantervi paradigmában alapvető a diákok diagnosztizálása, a személyiség alapszerének – Nagy József szavaival élve – operációs rendszerének feltérképezése. A kompetenciaalapúság az alapmotívumok, a személyes, szociális és értelmi alapkészségek, alapképességek és alapismeretek tudatos erősítése, fejlesztése. (Nagy, 2007)

A tudás és a társadalom viszonyának átalakulása, a tudástársadalom új korszaka

A tudás és a társadalom közötti kölcsönhatásokkal foglalkozó tudásszociológiai iskolák és irányzatok is – ugyan eltérő hangsúlyokkal – egyetérteni látszanak abban, hogy a tudás és a társadalmi lét mindig valamiféle narratívában ölt alakot. A tudásszociológia klasszikus hagyományait megalapozó *Mannheim* a kissé talányos narratívum helyébe még „keményebb” relációkat ültetett, amikor a társadalomformációk és a gondolkodási formációk kapcsolatait kutatta. Szkeptikus nyilatkozata a „tisza gondolkodás” híveinek máig sem eshet jól: „...minden megismerési aktus csak önálló rész egy szubjektum és objektum közötti egzisztenciális viszonynak, egy olyan egzisztenciális viszonynak, amely esetről esetre más módon közöset és mindenkor specifikus egységet teremt a kettő között” (*Mannheim*, 1995). *Husserl* életvilág-fo-

galmában ez annyit tesz, hogy ezt a világot folyamatosan újabb és újabb jelentésadásokkal tartjuk fönt, megismerése pedig olyan egyszeri intuitív aktusokból szövődik, amelyekben a megismerő alany, a megismerő tevékenység és a megismert tárgy minden érzékelő-észlelő folyamatban elválaszthatatlanul összekapcsolódik (Karácsony, 1995). Végül emlékezzünk Habermasra (1994), aki szerint a társadalomban a rendszerek és az életvilágok harca sajnálatos módon a rendszerek győzelmével végződött, s csak úgy szerezhettünk vissza valamit az életvilágok javára, ha a kommunikatív úton elért közmegegyezés magasabb rendű formáit választjuk.

A tudás és a társadalom viszonyát elemző korai felismeréseken nem fogott az idő. S bár Fukuyama (1994) még a történelem végéről beszélt, mára világossá vált, hogy ez a vég csak egy új kezdet előszele volt. A tudás gazdasági felértékelődésével pedig egyre nyilvánvalóbbnak tűnik, hogy a társadalmi valóságról alkotott képünket egyre erősebben színezik át azok a narratívák, amelyeket aktuális tudásunk eszközeivel racionalizálunk. A társadalomelmélet mai művelői már messze járnak Habermas tételétől, amikor arra figyelmeztetnek, hogy a „különböző társadalmak politikai, gazdasági és társadalmi fejlődésének tényleges útja mindenféle, csak éppen nem lineáris vagy egydimenziós” (Stehr, 2007). Alighanem a tudás társadalmi értéké és gazdasági előnyé válásával fordult a kocka, melynek nyomán a nagy (társadalmi) rendszereket egyre inkább kikezdi a különféle társadalmi csoportok és rétegek sajátos életvilágaiban uralkodóvá váló narratívák. A válság jelei leginkább a bizonytalanságban és a nagy rendszerek törekenységében mutatkoznak, legfőképpen pedig abban, hogy az olyan nagy rendszerek, mint az oktatásügy, sem birtokolják már az igazság monopóliumát. Úgy fest tehát, hogy a tudás értékét az határozza meg, hogy mennyire sikerül azt a saját életvilág szolgálatába állítanunk. A személyes hatékonyságot, cselekvőképességet, az egyén és a közösség kreativitását szolgáló tudás megszerzése felülírja a nagy kánonokat. A dinamikus változó környezethez ugyanis jóval eredményesebb gyorsan, cselekvőképesen, a velünk született kreativitással viszonyulni, még akkor is, ha az iskolában folyó tanulás ezt nem is kifejezetten támogatja. Damasio, a jeles agykutató a kreatív alkalmazkodás kapcsán jogosan jegyzi meg, hogy „bár az ilyen konvenciókat és szabályokat nemzedékről nemzedékre a nevelés és a szocializáció adja át, gyanítom, hogy az általuk megtestesített bölcsesség idegrendszeri reprezentációja, valamint ezen bölcsesség implementációjának eszközei elválaszthatatlanul összekapcsolódnak a veleszületett biológiai szabályozási folyamatok idegrendszeri reprezentációjával” (Damasio, 1996).

A hajdan még erős tantervi monopóliumok mára elolvadtak, s az iskolai tudás megnevezésének joga is egyre inkább kisebb-nagyobb társadalmi csoportosulások kezébe kerül. Jóllehet ez a decentralizálási folyamat sérülékenyebbé teszi a nagyobb rendszereket, ugyanakkor azonban az ezzel járó szabadság cselekvőképes (kompetenciaalapú) tudással ruházza fel tehát az egyént és a közösségeket. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ahol egy vállalat vagyona már nem annyira a materiális vagy monetáris javakban, hanem a kulturális tőkében – a kreatívan gondolkodó és cselekvő embereken – manifesztálódik.

A tudás tehát nemcsak (gazdasági) értéket teremt, hanem új társadalmi integrációt is. Nagy kérdés azonban, hogy a születőben lévő tudástársadalom iskolájában tanuló diákokban a szabadság, a kreativitás nemesebb eszméje, vagy a tudás birtoklásából származtatható hatalmi törekvések kerekednek-e felül. Annyi bizonyosnak látszik, hogy a tekintélyelvű, tanításcentrikus tantervek alapján tanuló diákokat aligha kerülheti el az a veszély, amelyet Russell a harmincas években írt könyvében így foglalt össze: „A gyerek »jó«, ha szót fogad, és »rossz«, ha nem fogad szót. Ha aztán felnőtt és politikai vezető lesz belőle, megtartja az óvodáskori megkülönböztetést, és »jók«-nak tartja azokat, akik engedelmeskednek neki, s »rosszak«-nak, akik erre nem hajlandók.” (Russell, 2004) Mindezek alapján érdemesnek látszik feltennünk azt a kérdést, hogy milyen tanuláscentrikus környezetek, tantervi paradigmák támogatják, s melyek korlátozzák az egyéni és társadalmi szintű tanulási folyamatokat.

A tantervi műfajok áttekintése

Az emberiség történetében nagyon sokáig a tanterv szóbeszéd tárgya, a hagyomány szerves része volt. Gondoljunk csak arra, a lovagoknak nem kellett leírniuk, hogy milyen képességekkel kell rendelkezniük. Gyakorolták nap, mint nap. Különböző nem maradtak volna meg a királyi udvarban, gyakran az életük is veszélyben forgott. Lovagolni, vívni, tornákon erejüket másokkal összemérni szinte kötelező volt. Nem ártott, ha jól úsznak, gyakorolják a vallásukat, tisztelik a nőket, segítik az elesetteket és az árvákat. Hasonlóan nemzedékek vitték tovább azokat az ismereteket és képességeket, hogyan lesz valakiből céhmester. Inasok, segédek szorgalmasan tanulták mesterségük csínját-bínját. Kötelező volt külföldön tapasztalatokat szerezniük, majd bizottság előtt egy „remeket” készíteniük, annak bizonyítására, hogy kellő mértékben alkalmasak arra, hogy szakmájukat gyakorolják, megérdemlik a mester címet. A tengeren kereskedők számára természetes volt a technikai eszközök ismerete és használat, az egyes hajótípusok közötti különbségek megértése, a különböző számítások elvégzése, a legénység képességeinek feltérképezése, a hajóút megtervezése. A természetes tantervek jellemzőit az alábbiakban lehet összefoglalni: nemzedékről nemzedékre öröklődött, az élethez és a munkához szükséges ismereteket és képességeket fejlesztette, a tudományos-technikai fejlődéssel párhuzamosan gazdagodott (Szebenyi, 1994).

A polgárosodás idején – az előző korszakokhoz képest – számos társadalmi csoport igényévé vált a színvonalas iskoláztatás, az oktatás világiasodott és tömeges méretet öltött. A könyvnyomtatás feltalálása lehetővé tette, hogy a tudás minden olvasni tudó számára elérhetővé váljon. A reformáció kialakulása, erősödése és irányzatai az anyanyelvi oktatást is zászlajukra tűzték. Mindez azt eredményezte, hogy a tanterveket leírták, kinyomtatták. A legelső tantervi műfaj a *szillabus* volt. Magyarországon az első szillabus a *Ratio Educationis* volt, amelyet Mária Terézia 1777-ben adott ki. Ennek a műfajnak a legfőbb jellemzője vázlatos jellege volt. Az átfogó nevelési, erkölcsi és politikai célok megfogalmazása mellett a szillabus tantárgyakat, tanéveket és óratervet tartalmazott, ám a tananyagot nem részletezte. Sem témakörökre, sem leckékre nem bontotta le. A tanítás tartalmát globálisan írta le. Átfogóan leírt néhány tanítási módszert, valamint vizsgakérdést. A tartalmi szabályozás sokáig (közel 200 évig) központi volt, ami a tanterv tekintetében kötöttséget jelentett, a tankönyvek választása azonban a lehetőségekhez képest szabadabb volt. A 19. század második felében a szillabus műfaja differenciálódott. „Tanterv és utasítások” néven számos dokumentum látott napvilágot. Ezek közül kétségkívül a Kármán Mór nevével fémjelzett és 1878-ban kiadott gimnáziumi és reáliskolai Tanterv és utasítások a leghíresebb. A tantervi rész továbbra is – a szillabus műfajának megfelelően – átfogó célokat és a tananyagot tartalmazott. Az utasítások rész részletesebb tantervi megoldást jelentett. Részletes témaköröket, leckéket, fogalmakat, óraszámokat, tanári tevékenységeket jelenített meg tantárgyanként. A tartalmi szabályozás kötött, központi jellegét az elemi iskolák érezték meg leginkább, míg a gimnáziumok nagyobb szabadságot élveztek. Ez abból is kiderül, hogy az Országos Közoktatási Tanács elé ebben a korszakban néhány olyan tanterv került, amely a központi tantervektől kisebb-nagyobb mértékben eltért (Vass, 2007). A szillabus műfajának fent említett sajátosságai egyben azt is jelentették, hogy a tanterv egyszerre volt oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum (Báthory, 2000). Oktatáspolitikai jellege két szinten mutatkozott meg. Egyrészt a nevelési célok ideológiai-politikai tartalma, másrészt a tartalmi szabályozás állami beavatkozásának mértéke szintjén. A nevelési célok ideológiai-politikai tartalma előbb az uralkodó tiszteletében, később a nemzeti identitás erősítésében, hangsúlyozásában nyilvánult meg. Ekkoriban a tartalmi szabályozás erőteljesen központi volt. Az állam központi szerepe hangsúlyos, a tartalmi szabályozás nagymértékben kötött volt, mint láthattuk, csak néhány középiskola esetében biztosított csekély mozgásteret. A szillabus pedagógiai jellege a tananyag vázlatos megfogalmazásában, a célok elérését segítő tanítási módszerek felsorolásában (az utasítások részletezésében),

a vizsgakérdések hangsúlyozásában ragadható meg. Összefoglalva a szillabus műfaj legfontosabb jellemzői az alábbiak voltak: átfogó, globális cél- és tananyag-meghatározás; filozófiai, tudományközpontú dokumentum, központi tartalmi szabályozás.

A következő műfaj az *előíró tanterv*. Egyrészt az 1940-es, 1950-es évek gyökeres politikai, ideológiai változásai hívták életre, másrészt az utasítások néhány korábbi jellegzetességét vitte tovább. Ebben a műfajban részletesen előírták a nevelési-világnézeti célokat, a tananyagot leckékre, órákra igen aprólékosan bontották le. Előírták a tanítási módszereket, meghatározták évfolyamonként az óraszámokat, és a haladás tempóját is részletezték. Ráadásul ehhez az oktatáspolitikai és pedagógiai kötöttséghez a tankönyvválasztás szabadságának korlátozása is párosult. Elérkeztünk az egy tanterv – egy tankönyv egyszerű világához. A politikai változások következtében a tankönyvválasztás szabadságának mértéke növekedett, ám a tanterv továbbra is előíró, túlzottan részletes maradt. Nyilvánvaló, hogy az előíró tantervi műfaj erőteljes központi tartalmi szabályozással párosult. Az állami szerepvállalás nagymértékű volt. A szabályozás rugalmassága, a helyi iskolai törekvések figyelembevétele csekély volt. Az előíró tanterv oktatáspolitikai jellege vált dominánssá. Összefoglalva, az előíró tantervi műfaj legfontosabb jellemzői az alábbiak voltak: részletes cél- és tananyag-meghatározás; ideológiai dokumentum, erőteljes központi tartalmi szabályozás.

A harmadik tantervi műfaj a *curriculum*. Az 1997-ben kiadott „Pedagógiai Lexikon” szócikke szerint a curriculum először a 16. században fordul elő a latin nyelvű pedagógiai irodalomban a tananyag-kiválasztás és a tananyag-elrendezés megnevezésére. Például „de curriculo scholastica” (a szócikk szerzője Ballér Endre). Míg az előző két műfaj fejlődését, differenciálódását politikai-ideológiai tényezők határozták meg, addig a curriculum műfaj kialakulásától kezdve erőteljesen pedagógiai jelleggel bírt. Nyilvánvaló, hogy ennek oka egyfelől a neveléstudományok gyors fejlődése volt, másfelől közrejátszottak társadalmi-gazdasági tényezők is. A curriculum műfaj elméleti kereteit *Ralph Tyler* 1949-ben megírta, „A tanterv és a tanítás alapvető elvei” című munkában találhatjuk meg (*Tyler*, 1949). Maga a curriculum műfaj jelentése folyamatterv, tevékenységterv, program. Folyamatterv abban az értelemben, hogy a tanítási folyamat (céloktól az értékelésig) teljes, elsősorban vertikális leírását tartalmazza. Tevékenységterv, hiszen számos tanári tevékenységet tartalmaz. Program, mert egy jól körülhatárolt algoritmust fogalmaz meg. Az azóta *Tyler-rationálé* néven széles körben ismertté vált elméletben a tananyag kiválasztásának forrásait és szűrőit olvashatjuk (lásd *1. táblázat*).

1. táblázat A Tyler-rationálé

Tyler-rationálé	
A tananyag-kiválasztás forrásai (<i>sources</i>)	A tananyag-kiválasztás szűrői (<i>screens</i>)
1. A tanuló tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi stb.	I. A társadalomról, a nevelésről szóló általános filozófiai (pl. a demokrácia)
2. A kortárs társadalom igényei az iskola, a műveltség iránt	
3. A szaktudományok képviselői által relevánsnak tartott tudás köre	II. A tanuláspszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek

Forrás: Báthory, 2000

A tananyag kiválasztásának forrásai esetében a tudományos alapozás a korábbi tantervi műfajok ismeretében nem meglepő. A társadalmi igények figyelembevétele is jogos kíváncsalom volt abban a korban. Újdonság azonban a tanulói szükségletek, igények, érdeklődések tantervi hangsúlyozása. Ennek első jelei már *Dewey* „A gyermek és a tanterv” című, 1902-ben

írt munkájában megmutatkoztak. Mivel Tyler Dewey egyik legtehetségesebb tanítványa volt, érthető ezen forrás hangsúlyos megjelenése. Ennél azonban lényegesen többről van szó. A kiválasztás szűrői között megtalálhatjuk a tanuláspszichológiai szempontokat is (a filozófia ebben az esetben sem okoz meglepetést). *Csapó* Benő például a pszichológia tantervi hatásait elemezve három csoportba sorolta a tanterveket. A viselkedés-lélektani alapozottságú tanterv középpontjában az ellenőrizhető oktatási célrendszer, az ezt segítő oktatási stratégiák és tesztek, valamint az elsajátítás kritériumainak kidolgozása áll. A Piaget-iskola irányzataihoz köthető tantervek az organizmus szemléletét átvéve az értelmi fejlődés szakaszos jellegére és a gondolkodás struktúráira alapozva szabályoznak. A kognitív pszichológiára épített tantervek abból indulnak ki, hogy a gondolkodás fejlődése egységes, univerzális folyamat, így a megismerést mint információfeldolgozást kezelve felértékelik a tartalmi tudást, s kiemelt jelentőségűnek tartják a memóriával és a tudásreprezentációval kapcsolatba hozható tantervi vonatkozásokat (*Csapó*, 1991).

A tanítás tervéből (szillabus, előíró tanterv) tanulásfejlesztő program (curriculum) lesz. Tyler racionáléjában ez a paradigmaváltás már megragadható. A tartalmi szabályozás lényegesen rugalmasabb lett, az állami szerepvállalás mértéke csökkent. A hangsúlyok a helyi tantervek készítésére helyeződtek át. Ezzel együtt körvonalazódni kezdett a decentralizált tartalmi szabályozás rendszere is. A tantervfejlesztés a tanári professzió szerves részévé vált. Összefoglalva, a curriculum tantervi műfaj legfontosabb jellemzői az alábbiak voltak: operationalizált célmeghatározás, a tananyag-kiválasztás forrásai és szűrői között számos gyakorlatias elem; a tanítási folyamat és a tanári tevékenységek terve, rugalmas tartalmi szabályozás.

Nem árt leszögezni azt is, hogy vannak, akik szerint az iskola bajait nemhogy orvosolná, inkább csak tetézi bármiféle tanterv alkalmazása. A tanterv műfajának ellenfelei számára ab ovo nincs jó tanterv, már csak azért sem, mert minden „előre huzalozott” struktúra csak arra jó, hogy lépésenként vezessen bennünket az orrunknál fogva valamilyen homályos társadalmi-politikai-tudományos (rém)álom irányába.¹

A másik oldalon álló tantervpártolók² viszont éppen azzal érvelnek, hogy a rövid iskoláztatási idő miatt a kulturális örökséget csak e kultúra tantervi mintázataival lehet továbbadni. Tervek, célok, szándékok és vágyak nélkül sem tanítani, sem pedig tanulni nem tudunk, jól-lehet minden új felismerésünkben és gondolatunkban ott morajlik a múlt. Ha tehát nem akarjuk számarfészekké gyűrni az iskolákat, folytassuk mi is az intencionális emberi megismerés hagyományát s készítsünk terveket akár a tanításhoz, akár a tanuláshoz.

Kiss Árpád igen tömör meghatározása szerint „a tanterv az iskolai tanulmányok rendszeres, egymáshoz való viszonyukban összeegyeztetett egybefoglalása” (*Kiss*, 1988). Igen ám, csak hogy mik volnának ezek a bizonyos a „tanulmányok”? Rudolf *Steiner* szerint a „tanterv annak a másolata kell hogy legyen, amit az emberiség fejlődésében képesek vagyunk »leolvasni«” (*Steiner*, 1995). Ezzel szemben *Fináczy* Ernő arra figyelmeztet, hogy a „jó tanterv olyan, mint a filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat rejlik, s ez a gondolat vonul végig az alkotórészekben, mindegyikre ráütve bélyegét, mindegyiket összetartozónak érzetve” (*Fináczy*, 1994). Mi vezéreljen hát bennünket, amikor tantervet fogalmazunk: a világ steineri „leolvasása” vagy a tudományos gondolkodás *Fináczy* által javasolt eszméje? Amíg tehát *Steiner* a világ „bölcseleti” megismerésére tanítana, addig *Fináczy* – *Max Scheler* kife-

¹ Az külön is szép, ahogy a tanárok, diákok, szülők és politikusok alkalmi vérszerződéseket kötnek a tantervek mellett vagy ellen.

² A hatvanas évektől kezdve tantervek helyett szívesebben élünk az angolszász szakirodalomból eterjedt „curriculum” kifejezéssel, mivel így azt is érzékeltetni tudjuk, hogy a tantervnek nem kell feltétlenül az elavultság benyomását keltenie, hogy a curriculum képes a tudományok fejlődésének megfelelő folyamatos megújulásra is.

jezésével élve – egy gondolatilag befogadható környezet megismerésére. De vajon hogyan is lehetne (iskolai keretek között!) a világot megismerni vagy legalábbis a világot egyértelműen elrendezni? Félő (vélik a tradicionális iskola hívei), hogy a véges iskolai órákra pillantva a végtelen „világmegismerésről” eleve le kell mondanunk, s nem marad más, mint hogy a tudományos „környezetmegismerés” scheleri rendszerezéseibe kapaszkodjunk. Igen ám, de ez a fajta megismerés végül a világ (és az ebből leképezett iskolai tudás) „tartalmi” és az azok között lévő relációk csalóka (tantervi) elrendezésébe torkollik. Az így megkonstruált tanterv ugyanis azt a benyomást kelti, hogy a bennünket körülvevő világ megbízható modelljét tartjuk a kezünkben, ami minden körülmények között eligazít majd bennünket az élet váratlan fordulataiban. Valójában (vélik az alternatív iskolát pártolók) nem ez történik, hanem a közismert vonat-metaphora illúzióját kergetjük, amikor rábízunk magunkat a megismerés útvonalai mentén felállított jelzésekre. A tantervi megismerés „baktereiként” bizony elegendőnek tűnik, ha megértjük a már kialakított jelek (szimbólumok) üzeneteit, hiszen (Schelerrel folytatva) „...a szemaforok jó működése esetén a váltóőrnek is elegendő az ilyen vagy olyan színű jelzésnél ezt vagy azt a váltót átállítani, anélkül, hogy tudnia kellene, hogy ez vagy az a vonat jár be” (Scheler, 1995).

A curriculum-elmélet fejlődése, műfaji gazdagodása

Tanulmányunk következő részében a Tyler-*racionalé* fejlődésével foglalkozunk. Ennek keretén belül a curriculum tantervi műfaj egyes szempontjait és típusait elemezzük. A curriculum szempontjai közül érdemes kiemelni a következőket: (i) legitimáció, (ii) műveltség, (iii) tudás, (iv) egyensúly. Legitimációs szempontból a curriculum lehet manifeszt vagy latens dokumentum. Manifeszt, hiszen a tananyag kiválasztásának forrásai és szűrői meghatározott és operacionalizált célokban, jól körvonalazódó algoritmusban (cél, tananyag, tanári tevékenység, követelmény, értékelés) fogalmazódnak meg. Megjegyzendő, hogy Tyler racionaléjából hiányoztak a követelmények. Alaposan foglalkozott a célok pragmatista meghatározásával, a tananyag elrendezésével, a tanterv értékelésével, bevélszvizsgálatával. A követelmények rendszerezésével majd Bloom 1956-ban egészítette ki Tyler elméletét (lásd 2. táblázat).

2. táblázat Bloom követelményrendszere

Követelményrendszer		
Kognitív (értelmi)	Affektív (érzelmi-akarati)	Pszichomotoros (mozgásos)
Ismeret	Befogadás	Utánzás
Megértés	Válaszadás	Manipulálás
Alkalmazás	Értékek kialakítása	Artikuláció
Magasabb rendű műveletek	Értékrendszer kialakítása	Automatizálás

Forrás: Báthory, 2000

Tyler és Bloom rendszere egyrészt az operacionalizálás, másrészt a rugalmasság irányában fejlődött tovább. A célok és követelmények pontosabb kidolgozása elsősorban az 1957-ben elindult kognitív forradalommal párhuzamosan jelent meg. Másodsorban a Tyler–Bloom-konceptió erőteljesen elmozdult a pedagógiai értékelés irányába (Ballér, 2004). Nem elhanyagolható elem azonban a legitimációs szempont latens, rejtett tantervi komponense. A rejtett tanterv (*hidden curriculum*) az osztálytermi folyamatokat, a tanári, tanulói interakciókat, metakommunikációkat, azonnali reagálásokat, a latens értékelési folyamatokat foglalja magában (Szabó,

1985). Műveltségi szempontból kiemelendő, hogy a deklarált célok és értékek továbbra is komoly szereppel bírnak a tantervben (*declared curriculum*). Báthory Zoltán szerint „ez a tanterv üzenete”. A tanár a „tanterv üzenetét” saját egyéniségéhez és a tanulók igényeihez, érdeklődéséhez igazítja. Ezt transzformált tantervnek nevezzük (*translated curriculum*). A tanulók ezt saját előzetes tudásukhoz, tanulási képességükhöz, helyi környezeti hatásokhoz igazítják. Az elsajátított tanterv (*achieved curriculum*) minden tanulónál más (Báthory, 2000). Mai szóhasználattal a személyre szabott tanulás tervéről is szó van (*personalized curriculum*). Tudás szempontjából érdemes elkülöníteni a tartalomalapú és a kompetenciaalapú curriculumot (*content based, competency based curriculum*). A tartalomalapú tanterv elsősorban a tananyag elrendezésére, a kognitív követelmények nagymértékben ismeret-, kismértékben megértésszintjére koncentrál. A Mit tanítson az iskola, hogyan tanítson a pedagógus? kérdésekre igyekszik választ adni. A kompetenciaalapú tanterv a fejlesztendő képességeket helyezi előtérbe. A tudás alkalmazhatóságát tekinti rendezőelvnek. A Miért? kérdésre igyekszik válaszolni.

A tantervek fejlesztésében előtérbe kerülnek a hasznosíthatósági, utilitarista szempontok. Szabenyi Péter szerint a „tantervkészítés az egyensúlyteremtés művészete”. Egyensúlyt kell teremteni a tantervi tervezés, fejlesztés, értékelés szakaszai között. A kognitív követelmények lebontása mellett fontos szerephez jutnak az érzelmi-akarati (affektív) tényezők is. Kiemelt egyensúly-teremtési szempont az ismeretek és képességek aránya. Érdemes hangsúlyozni az országos trendek és a helyi igények közötti egyensúlyt is.

Tágítsuk tovább a kört, és vizsgáljuk meg a tanterv szerepét a társadalmi tanulási környezet alakításának szemszögéből is! Bourdieu a tanterv és a társadalmi szerkezet kölcsönhatásainak figyelembevételével a következő hét alapelvben fogalmazza meg a tantervfejlesztés lehetőségeit: (1) a színvonal megőrzésével végrehajtott tananyagcserékkel az oktatás anyagát hozzá kell igazítani a tudományos és társadalmi változásokhoz, (2) a pedagógiai célok megvalósítását feltétlenül biztosítva az alapvető gondolkodási formák fejlesztésére kell törekedni, (3) a nyitott, rugalmas és változtatható tantervek adjanak alkalmat a tanárok és diákok szabad választásaira, (4) a tantervet a kötelezőség és az átadhatóság szempontjából minősítsék, (5) a szakterületek legyenek önállóak, de állapodjanak meg a kötelező és a fakultatív tananyagrészek arányaiban, (6) az oktatás koherenciáját a különböző szakterületeken dolgozó tanárok szakmai kapcsolatainak (*teamteaching*) erősítésével is lehet fokozni, (7) törekedni kell a szakterületek közötti egyensúlyra és integrációra, hogy ezzel is erősödjön a különböző életformák és kulturális hagyományok pluralizmusa (Varga, 1991).

John Goodlad az iskolák jobbításának tantervi lehetőségeit a következő négy pontban állapítja meg:

1. ahhoz, hogy a gyerekek kielégítő és sikeres élet felé haladhassanak, át kell értékelnünk az emberi tapasztalás és gondolkodás iskolai területeit,
2. az államnak a polgárokkal együttműködve kell megállapítania a kultúráközvetítés iskolai időtartamát,
3. a tanterv hatékonyságát az alkalmazott pedagógiai technikák körének kitágításával is lehet növelni,
4. az igazságosság és a jogegyenlőség érdekében biztosítani kell a közös tanterv egyenlő hozzáférhetőségét (Goodlad, 1991).

Ahogy végigtekintünk a tantervek tudományos, filozófiai, pszichológiai, pedagógiai, társadalmi és politikai meghatározottságain, minden bizonnyal egyre tarkábbnak érezzük a tantervek talányát. Valamelyest tisztább lehet a kép, ha nem tantervi típusokban, hanem az iskolát és a társadalmat közös értelmezési mezőbe emelő „tantervi paradigmákban” kezdünk el gondolkodni. Ballér Endre azért is használja a tantervelméleti paradigma kifejezést, mert „...így jobban nyomon követhető az egyes rendszerek keletkezésének, megerősödésének,

harcainak, dominánssá válásának, más koncepciókkal együttélésének, objektív és szubjektív tényezőinek, visszaszorulásának, hanyatlásának, eltűnésének – egyszóval a változások folyamata” (Ballér, 1994). Ballér Endre egyik izgalmas vállalkozásában paradigmákba sorolta a 19–20. századi magyar tantervelméleti koncepciókat. Felállított paradigmáiban – idézve a szerzőt – „... az oktatásnak a tananyagnál szélesebben értelmezett, a célrendszert, a személyiségfejlesztés folyamatát, a kultúrát is átfogó tartalmát, annak kiválasztását, elrendezését vizsgálja, a problémakör pedagógiai, ezen belül a klasszikus tartalom-pedagógus-tanuló »háromszöget« magában foglaló didaktikai vonulatát állítja előtérbe” (Ballér, 1996).

E paradigmák közös vonásai között említi a központosító törekvéseket; a centralizált tartalmi szabályozás rugalmasságát; erőteljes ideológiai, politikai töltését; valamint a tartalmi szabályozás és a jogi szabályozás összefonódását.³

Ballér Endre felfogásában (1996) azt a kanonizáló mechanizmust érhetjük tetten, ami egy politikai eszméből úgy farag tartalmi szabályozási eszközt, hogy közben megtalálja a hozzá legközelebb álló filozófiai, nevelési és oktatási modelleket is.

3. táblázat Magyarország tantervfelfogások

Politikai eszme	Liberalizmus	A konzervativizmus fő irányai		Kommunizmus	Demokratizmus
		Idealizmus, kultúr-filozófia	Keresztény filozófia		
Filozófia	Pragmatizmus	Idealizmus, kultúr-filozófia	Keresztény filozófia	Materializmus, ateizmus	Humanizmus
Nevelési alapok	Progresszizmus	Klasszicitás, művelődési kánon	Nemzetnevelés, nemzeti értékek	Kommunista nevelés, „szocialista” értékek	A demokratikus társadalom értékei
Tantervi koncepció	Gyakorlatközpontú	Akadémikus és hétköznapi tudásközpontú	Nemzeti nevelés és tartalomközpontú	Szocialista világnézetre és társadalmi gyakorlatra felkészítés központú	Ember-, gyermek-, műveltségközpontú
Tartalmi szabályozás	Keretjellegű központi tanterv	Műveltség-tartalmú központi tanterv utasításokkal	Nevelés és tananyag-tartalmú központi tanterv általános és részletes utasításokkal	Részletes központi nevelési és oktatási tervek	Központi alaptanterv, helyi tantervek

A curriculum tantervi műfaj típusait az alábbiakban foglalhatjuk össze: (i) alaptanterv (*core curriculum*), (ii) kerettanterv (*framework curriculum*), (iii) helyi tanterv (*local curriculum*), (iv) kereszttanterv (*cross curriculum*), (iiv) a tanítási órán kívüli tevékenységek terve (*extra curriculum*). A Nemzeti alaptanterv munkálatait segítő, 1993-ban létrehozott Definiációs Bizottság fogalmai közül érdemes felidézni az alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv meghatározásait. Az alaptanterv központi dokumentum, amely a minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelmé-

³ A szerző által megnevezett tantervi paradigmák négy fő vonulathoz csatlakoznak: 1. a nemzeti alpműveltség humanista értékeit, a gyermekfejlődést, az iskolai gyakorlatot és a demokráciát erősítő, 2. a keresztény nemzeti kultúrát közvetítő, 3. az államszocialista korszak és 4. a curriculum-elméletet követő tantervfelfogáshoz.

nyeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanterv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit, valamint a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket. Az alaptanterv a kötelező iskoláztatásra szól. A kerettanterv adott iskolatípusra készített, a miniszter által jóváhagyott választható tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez. A helyi tanterv adott iskolában használt tanterv, amely lehet jóváhagyott kerettanterven alapuló, azt felhasználó, adaptáló vagy a miniszter által engedélyezett egyedi tanterv. Az intézmény nevelési koncepciójához kapcsolódva tartalmazza az iskolai tanítás-tanulás egy teljes ciklusának céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát, követelményeit évfolyamok szerint, az alkalmazott tankönyveket, taneszközöket, az iskola ellenőrzési és értékelési rendszerét.

A Nemzeti alaptanterv 2007-ben felülvizsgált változata is tartalmazza ezeket a tantervi fogalmakat. Az alaptanterv meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, a magyarországi közoktatásra értelmezi az Európai Unióban elfogadott ún. *kulcskompetenciákat*, megvilágítja az iskola világával szorosan kapcsolatban álló intézményrendszer (kollégium, óvoda, ÁMK stb.) és az iskola műveltségképeinek összefüggéseit, megalapozza az alaptantervvel összefüggő minőségirányítási teendőket, kiemelten tartalmazza a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő fejlesztési feladatokat. A közvetítendő műveltség fő területeit (a műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő kiemelt fejlesztési feladatokat) definiálja.

A Nemzeti alaptantervet a kormány rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára. Törvény adta előírás szerint ciklikusan sor kerül az alaptanterv felülvizsgálatára.

A miniszter az iskolázás adott szakaszára, adott tartalmaira vonatkozóan – a Nemzeti alaptantervre épülve és a helyi tanterv készítéséhez alapul szolgálva – választható kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A jóváhagyás feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósíthatók-e a Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok, illetve kapcsolhatók-e hozzá olyan, részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik. A kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között a saját viszonyaikra adaptálják az iskolák. Kerettanterv készülhet teljes pedagógiai szakaszra (pl. alapfokú nevelés-oktatás szakasza), szakaszokra (pl. iskolai nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza), a pedagógiai szakasz meghatározott részére, részeire (pl. bevezető és kezdő szakasz), egyes pedagógiai feladatok végrehajtásához (pl. nem szakrendszerű oktatás, iskolaotthonos oktatás), speciális iskolai szervezetekhez (pl. egységes iskola, hat évfolyamos gimnázium), több iskolai évfolyam különböző tantárgyait, tananyagát érintő tananyaghoz (pl. családi életre nevelés, drogprevenció, bűnmegelőzés), bármely műveltségi területnek, tantárgynak a teljes közoktatás időtartamát átfogó tanításához.

A helyi tanterv az a tanterv, amelyet egy iskola pedagógiai programjában kítűzött céljainak, alapelveinek megfelelően kiválaszt, összeállít. A követelmények és a tananyagok időbeli elrendezése és a hozzárendelt eszközök rendszere az alapító okiratában meghatározottak szerint az iskola hagyományos klienseinek elvárásait és fejlesztési prognózisát teljesítik. Helyi jellegét az adja, hogy legitimációjában szerepet játszik a helyben érintettek megegyezése, a nevelőtestület elfogadó döntése, a különböző felhasználók, partnerek támogató véleménye, a fenntartó jóváhagyó döntése. Másodlagos, de nem elhanyagolható jellemzője, hogy a helyi kultúra elemeit is az elfogadott mértékben tartalmazza. A helyi kultúrán a helyi társadalom tradícióit és jövőképét egyaránt értjük. Az iskolák helyi tantervei jellemző módon úgy alakul-

nak ki, hogy az egyes nevelőtestületek a helyi sajátosságoknak megfelelően választanak az akkreditált kerettantervek közül, és azt a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják. Ha az iskola és a fenntartó olyan tanterv szerint kívánja a nevelő-oktató munkát megszervezni, amely nem szerepel az akkreditált kerettantervek között, módjában áll a Nat alapján saját tantervet fejleszteni (*Nemzeti alaptanterv, 2007*).

Láthatjuk, hogy az alaptanterv változásaival mindhárom fogalom finomodott. Az alaptanterv a közös műveltségi célok mellett kulcskompetenciákat és fejlesztési feladatokat tartalmaz. A kerettantervek – akkreditációs tanterv-értékelési mechanizmus – után pedagógiai szakaszra is készülhetnek. A helyi tanterv széles körű, a tantervfejlesztési folyamatban szerepet játszó szereplők konszenzusára épül. A helyi kultúra elemeit is tartalmazza.

A keresttantervek műveltségterületeken és tantárgyakon átvívelő, közös fejlesztési feladatok. Interdiszciplináris jellegük elsősorban a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést segítik. A Nat-2007-ben összekötik a kulcskompetenciákat és a műveltségterületek bevezetőit és fejlesztési feladatait. Ilyen keresttantervek például az Énkép, önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; gazdasági nevelés; Környezettudatosságra nevelés; A tanulás tanítása; testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőttlét szerepeire.

Az extra curriculum a tanítási órán kívüli tevékenységek terve. Szakkörök, tanfolyamok, korrepetálások, a napközi, a tanulószoba stb. tanterveit sorolhatjuk ide (*Báthory, 2000*).

Napjainkban a curriculum műfajai különböző szinteken jelennek meg. Ami közös bennük, az a tervezés-fejlesztés-értékelés algoritmus. A curriculum horizontális, műfaji gazdagodásával párhuzamosan, vertikálisan az alábbi szintek érdemelnek kiemelt figyelmet (lásd 4. táblázat).

4. táblázat A curriculum szintjei

A curriculum szintjei
Szupra (nemzetközi, összehasonlító)
Makro (rendszer, társadalom, nemzet, tartomány)
Mezo (iskola, intézmény, program)
Mikro (osztály, csoport, lecke)
Nano (egyéni, személyes)

Forrás: Letschert, 2005

Figyelemre méltó, hogy a szupra-, makro- és mezoszinteken túl a fejlesztések a mikro- és nanoszintekre is fókuszálnak. Ez a személyre szabott curriculum-fejlesztéseket is lehetővé teszi. A tevékenységtervek a tanulók cselekvéseire, tanulási stratégiáira helyezik a hangsúlyt.

Néhány nemzetközi példa⁴

Az *angol* nemzeti curriculum műfajilag valóban egy alaptanterv, hiszen magán viseli annak legmarkánsabb jellemzőit. Célokat, hosszú távú terveket fogalmaz meg, tantárgyi programokat, standardokat, követelményszinteket határoz meg, javaslatot tesz tevékenységek tervezésére, módszerek, eszközök alkalmazására. Bevezetését követően rendelkezéseit időről időre

⁴ A nemzetközi példákban érintett országok bővebb elemzését a kutatócsoport alábbi tagjai készítették: Anglia: Szabó Anita, Ausztria: Dobó István, Németország: Hoffmann Nóra, Hollandia: Kakuk Lászlóné, Portugália: Kakuk Lászlóné és Szabó Antal.

nagyító alá veszi, értékeli, felülvizsgálja, hogy aztán a tudományos felfedezések eredményeinek és a társadalmi elvárások esetleges megváltozásának tükrében mindent továbbfejlesszen. A Tyler-rationálé három forrása (*sources*) és két szűrője (*screens*) egyértelmű alapját képezi az alaptantervnek. A tanterv követelményrendszerének előírásai, függetlenül attól, hogy milyen kulcsszakaszról és milyen készséget, képességet (kognitív, affektív, pszichomotoros) igénylő tárgyról van szó, az egyszerűbbtől a nehezebb felé fejlesztés, ugyanakkor a folyamat-terv irányába mutat. Az olyan tantárgyak, mint az idegen nyelvek vagy az állampolgári nevelés, csak a harmadik kulcsszakaszban, vagyis a tanulók tizenhárom éves korától válnak alapozó tantárgyakká, mivel azok magasabb rendű értelmi és összetettebb érzelmi készségeket, képességeket feltételeznek, tükrözve ezáltal a Bloom-féle követelményrendszert.⁵ Kitüntetett szerepet töltenek be a nemzeti curriculumban a keresztntantervi dimenziók, melyek helyzetük-nél fogva hatékonyan képesek összekapcsolni az egyes tantervi tartalmakat, mivel ezek olyan egységesítő témák, amelyek elősegítik a világ megértését, tükrözik azokat az eszméket és kihívásokat, amelyekkel egyén és társadalom találkozhat. A középiskolákra vonatkozó keresztntantervi dimenziók: azonosság és kulturális különbözőség, egészséges életmód, közösségi részvétel, vállalkozó szellem, globális dimenzió és fenntartható fejlődés, technológia és a média, kreativitás és kritikus gondolkodás. Az alaptanterv a keresztntantervi dimenziók esetében hangsúlyozza azok inter-, ill. multidiszciplináris jellegét, és számos lehetőségét kínálja a keresztntantervi dimenziók helyi tantervekbe történő beépítésének.⁶ 2008-ban az angol szabályozási folyamatok visszatértek a decentralizáltabb irányításhoz. Nagy hangsúlyt helyeznek az iskolai innovációra, a kreativitás erősítésére és a személyre szabott tanulás fejlesztésére.

Ausztria már az 1990-es években reagált az egyre gyorsabb társadalmi változásokra, és ennek szükségszerű következményeként támogatta és azóta is folyamatosan ösztönzi az iskolák autonómiatörekvéseit (Bm:bwk, 2000). Ez tág értelmezésben azt jelenti, hogy az adott helyi társadalmi igények és fejlődési tendenciák ésszerű figyelembevételével a helyi iskoláknak saját maguknak kell megszabniuk a változások irányát. Az ausztriai autonómiatörekvések egyik legpozitívabb hozadékaként a pedagógusok, az oktatói csoportok és az iskolák módszertani-didaktikai munkájában megvalósult egyre erősödő saját felelősségét tartják számon (Lucyshyn, 2006). Ugyanakkor a PISA, a TIMSS és a DESI vizsgálatok eredményei és az összehasonlító vizsgálatokból előtűnő tendenciák Ausztriában egy komplementer stratégiát is megköveteltek az oktatás és az iskolai fejlődés tervezésekor. E folyamat jegyében dolgozták ki a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó standardokat, amelyek meghatározzák az időszerű alapképzettséget, támogatják ezek megvalósítását és ellenőrzését is. Ebben a folyamatban nagy szerepet kap a helyi tantervek kialakulása és fejlődése is. A felső tagozat kifutó tantervei (kerettantervként) a tananyag maximális mértékét adták meg, amiből a tanároknak választaniuk kellett a tanítás kialakításakor. Az iskolák erősödő helyi autonómiája és szabad mozgásterük bővülése, valamint a tudástartalmak növekedése miatt a tantervi fejlesztések jól érzékelhető céljává a leglényegesebb tartalmakra történő összpontosítás vált. Az új tanterv-generáció már deklaráltan a következő kérdésre kíván választ adni: „Mit kell tudniuk a tanulóknak az adott oktatási szakasz végén? Mely kulcskompetenciákat kell fejleszteni?”

Németországban nagy hatással vannak a kompetenciamodellek megalkotásában a kognitív idegtudományi kutatások eredményei (Spitzer, 2000, 2006). Legfrissebb eredmények szerint a tudás fogalmát nem csupán az ismeretek halmazával azonosítják. A német nyelv jól el tudja különíteni a tudásról alkotott tradicionális fogalmat (*Wissen*) a legújabb értelemben használt fogalomtól (*Können*). A Wissen szó egy adott tárgyról való ismeretek halmazát jelen-

⁵ Bloom céltaxonomiájának elemei minden tantárgyi programnál kulcsszakaszonként jelennek meg.

⁶ Többek közt említi az órarendbe ágyazható tematikus hetek, az iskolán kívüli és az extracurriculáris lehetőségeket is, amellet, hogy a keresztntantervi dimenziókat preferáló intézmények támogathatóságára is felhívja a figyelmet.

ti. A Können az ismereteken túl kiegészül a know-how típusú tudáselemekkel. Az új értelemben használt tudás (*Können*) tehát egyre inkább procedurális eljárásokat hordoz magában, az automatikusan elérhető kapcsolódásokat és a folyamatokat egyaránt tartalmazza. A *Wissen*-típusú tudás magasabb szinten *Können* (ismeret és know-how) tudássá fejlődik. A tudás definíciójának változásához elkerülhetetlen egy következő dimenzió továbbgondolása. A tudásról alkotott tudás, azaz a metatudás is része a tudásfogalomnak. A kompetenciaelmélet szerint a metatudás ahhoz segít hozzá, hogy az egyes tudásterületek releváns kapcsolódásait mutassák ki. Ha mindezek tükrében a kompetenciafejlesztés még arra is képes, hogy a tanuló tapasztalati tudására építkezve fejtsse ki hatását, jelentős minőségi változás következhet be a tanulók teljesítményében. A kompetenciaelmélet teljes egészében átírta a tanulásról való gondolkodást Németországban.

A nemzetközi trendeknek megfelelően a *holland* tartalmi fejlesztés szakembereinek is újra kellett gondolniuk a tartalmi szabályozás kereteit. A tantervpolitika Hollandiában abba az irányba látszik elmozdulni, hogy a mindenkori minőség biztosítása érdekében egyre nagyobb autonómiát adjon az iskolák számára az egyre erőteljesebben decentralizált oktatáspolitikai keretein belül. Az elmúlt tizenöt-húsz évben is decentralizáltak tekintett holland tantervfejlesztési stratégia (*Kupier és Akker, 2005*), egyre inkább a dereguláció és decentralizáció felé fordulva nagyobb teret igyekszik nyújtani az iskolákban megvalósuló helyi tanterveknek. Hollandiában a kormány tantervi keretet határoz meg alapvető célkitűzések formájában mind az általános, mind az alsó középfokú oktatás esetében. Ezek a célkitűzések alapvetően különböznek pl. az angoltól, mivel itt sokkal kevesebb célkitűzés jelenik meg, ezek sokkal kevésbé részletezettek, és nem jelölik ki pontosan sem az oktatás tartalmát, sem az alkalmazott oktatási módszereket. Ugyanakkor a kötelező oktatás végére hat általános oktatási cél elérését tették kötelezővé:

1. Interdiszciplináris témák
2. A cselekvés/alkalmazás képességének elsajátítása
3. A tanulás képességének elsajátítása
4. A kommunikáció képességének elsajátítása
5. A tanulási folyamat átgondolása képességének elsajátítása
6. A jövő elgondolása/megtervezése képességének elsajátítása

Az új elvárásoknak megfelelően a *portugál* tartalmi fejlesztés szakembereinek is újra kellett definiálniuk a tartalmi szabályozás kereteit. A tantervpolitika Portugáliában az oktatás mindenkori minőségének biztosítása érdekében egyre nagyobb autonómiát ad az iskolák számára az oktatáspolitikai keretein belül. Ennek megfelelően a tantervfejlesztési stratégia egyre tágabb teret nyújt az iskolákban megvalósuló helyi tantervek számára. A portugál curriculum értékelhető egyfajta folyamattervként, bár nem tartalmazza a tanítási folyamat teljes vertikális leírását. Meghatározza az általános kompetenciák körét és részletezi a tantárgyspecifikus kompetenciákat. Annyiban tekinthető alaptantervnek hogy a minden tanulónak járó nevelést és képzést írja elő. Nem azt hangsúlyozza elsősorban, hogy mit tanítson az iskola, hogyan tanítson a pedagógus, nem tartalomalapú, inkább kompetenciaalapú tantervnek érdemes tekinteni, hiszen a fejlesztendő képességeket helyezi előtérbe, kiemelve az alkalmazható tudás fontosságát. A helyi tantervek révén rugalmas tartalmi szabályozás válik lehetővé. Ezek a helyi tantervek rögzítik az iskolák fejlesztési programjait, a tantárgyi és óraterveket, az egyes tantárgyak tananyagait valamint követelményeit csakúgy, mint a tananyag- és taneszközüválasztás szempontjait. Kereszttervi jellege meghatározó, a tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatokat a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést követelik meg. Portugáliában a *competência* kifejezés alatt a működésben vagy használatban lévő tudást (ismereteket) értik. A fogalom az ismeretek, képességek és attitűdök integrált fejlesztésére utal az alapoktatás

(*ensino básico*) valamennyi szakaszában. A kompetencia tehát nem képességek vagy attitűdök csoportjának egy bizonyos ismeretanyaghoz való hozzáadását jelenti, hanem azon képességek és attitűdök integrált fejlesztésével vagy előmozdításával áll összefüggésben, amelyek megkönnyítik az ismeretek különböző helyzetekben történő alkalmazását. A alapvető kompetenciák (*competências essenciais*) azon általános és tantárgyspecifikus ismeretek összességét jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek a mai társadalomban élő valamennyi állampolgár számára. Ezért nagyon fontos azon ismeretek meghatározása, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók megismerjék és megértsék az egyes tantárgyak természetét és folyamatait, valamint hogy pozitív attitűdöket alakítsanak ki nemcsak az intellektuális tevékenység, hanem az azzal járó gyakorlati munka iránt. A kötelező oktatás végére a tanulóknak a következő általános, alapvető kompetenciákkal kell rendelkezniük, beleértve az alábbiakra való képességet is:

1. a valóság megértése és a mindennapi élet teremtette helyzetek és problémák kezelése érdekében képesnek kell lenniük kulturális, tudományos és technológiai ismereteik mozgósítására éppúgy, mint
2. a különböző kulturális, tudományos és technológiai területek nyelvezetének használatára, önmaguk hatékony kifejezése érdekében;
3. a portugál nyelvet kommunikációra és gondolataik megszerkesztésére is megfelelően kell használniuk;
4. az idegen nyelvek mindennapi helyzetekben való megfelelő (kommunikációra és információfeldolgozásra egyaránt) használata;
5. a kitűzött célok elérésére irányuló egyéni munka- és tanulási módszerek alkalmazása;
6. az információk vizsgálata, kiválasztása és elrendezése annak érdekében, hogy mozgósítható ismeretökké alakíthatók legyenek;
7. megfelelő problémamegoldó és döntéshozó stratégiák alkalmazása;
8. a tevékenységek önálló, felelős és kreatív végrehajtása;
9. együttműködés másokkal közös feladatok és projektek keretében;
10. a test és tér közötti harmonikus kapcsolat előmozdítása olyan személyes és interperszonális megközelítésmódon keresztül, amely javítja az egészséget és az életminőséget.

A portugál nemzeti tanterv a tíz általános kompetencia mindegyikére nézve részletesen meghatározza azok (elsajátításának) transzverzális és tantárgyspecifikus megvalósítását. Az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák elsajátítása kötelező, bár az iskolák nagyfokú önállósággal rendelkeznek a tanterv kezelése terén, s így tanulóik speciális szükségleteinek megfelelően határozhatják meg saját, a kompetenciák fejlesztésére vonatkozó prioritásait és stratégiáikat. A tanterv bátorítja a tanulók önálló és kreatív attitűdjeinek kialakítását. A kulcskompetenciák körébe tartozik tehát a tanulni-tudni, amelyet Portugáliában külön kulcskompetenciának tekintenek. A tanulni-tudni képességét a portugálok úgy definiálják, mint „kitűzött célok eléréséhez elsajátított egyéni munkavégzési és tanulási módszereket”. Az IKT használatának képességét nem minősítik önálló kulcskompetenciának, hanem az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák fejlesztésére szolgáló eszközként definiálják, amely főleg az információ feldolgozásával hozható összefüggésbe (az információ megvizsgálása, kiválasztása és megszervezése annak érdekében, hogy mozgósítható tudássá lehessen alakítani). Ugyanakkor a tanterv nagy hangsúlyt fektet az információs és kommunikációs technológia (IKT) használatának fejlesztésére.

Összegzés és további kérdések

Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a tudás gazdasági és társadalmi felértékelődésével megváltozott az iskolai tudást kanonizáló tantervi szabályozás szerepe, a hangsúly a cselekvőképes tudásra helyeződött át. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ezért válik keresetté a kreatívan gondolkodó, tanulóképességét megőrző, cselekvő munkaerő. Ez a kulturális tőke viszont nem csupán a gazdasági, hanem a társadalmi integráció mikéntjéért folytatott versenyt is meghatározza. A nagy társadalmi rendszerek korábbi igazságmonopóliumát egyre inkább a kisebb társadalmi csoportok tudásértelmezései váltják fel, így e rendszerek sérülékenyebbek, törékenyebbek lesznek. Ezek a jelenségek mára a közoktatás nagy rendszereiben is érzékelhetően jelen vannak, és az iskolai tudást értelmező tantervi szabályozásban is manifesztálódnak. Jól látható az a trend, hogy míg a curriculum fejlesztések (követelménytaxonómiák) korai szakaszában (1960-as, 1970-es évek) a tanulók tanulási teljesítményeire, eredményeire irányult a figyelem, mára elérkeztünk ahhoz a szakaszhoz, ahol az egyéni és fejlesztéseket segítő, kevésbé technokrata és operacionalizált, rugalmasabb tervezés és fejlesztés kerülhet előtérbe.

Ebben a scenárióban talán még a globális világ tudástársadalmában is akad egy tanulóösvény a „világ útvesztőiből” a „szív paradicsomáig”.

IRODALOM

- Ballér E. (2004): *A tantervelmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Aula Kiadó, Budapest.
- Ballér E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér E. (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar nevelés történetében. *Educatio*, 1994/3. 355–366.
- Báthory Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlat*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Brunner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Comenius, J. A. (1990): *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Bibliaiskolák Közössége, Budapest.
- Csapó B. (1991): A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre. *Pedagógiai Szemle*, 1991/4. 24–31. o.
- Damasio, A. R. (1996): *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. AduPrint Kiadó, Budapest.
- Finácz E. (1994): *Didaktika*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Fukuyama F. (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Goodlad, John I. (1991): Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/6. 54–65. o.
- Habermas, J. (1994): *A társadalomtudományok logikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Hirschman, A.O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról. És egyéb újkeletű írások*. Jászóveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Karácsony A. (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Osiris–Századvég Kiadó, Budapest.
- Kiss Á. (1960): *Tanulás, iskola, tanterv. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Az MTA Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. (Szerk. Kiss Árpád, Nagy Sándor stb.) Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 75–134. o. In: OKI (1988): *A tanterv helye és szerepe Kiss Árpád neveléstudományi munkásságában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kupier W. és van der Akker, J. (2005): *Curriculum development in (de)centralised policy contexts: emerging dilemmas*. Kézirat, Montreal.

- Letschert, J. (ed.) (2005): *Curriculum development re-invented*. SLO, Leiden, The Netherlands.
- Lucyshyn, J. (2006): *Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Bm:bwk, Salzburg.
- Mannheim K. (1995): *A gondolkodás struktúrái. Kultúraszociológiai tanulmányok*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nemzeti alaptanterv* (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Russel, B. (2004): *A hatalom. A társadalom újszerű értelmezése*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Scheler, M. (1995): *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Spitzer, M. (2000): *Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg, Berlin.
- Spitzer, M. (2006): *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Auditorium Netzwerk*. Müllheim/Baden, DVD Jokers edition.
- Stehr, N. (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Steiner R. (1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Szebenyi P. (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 1994, Ősz. 345–354. o.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. In: Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Varga K. (1991): Tantervi reformtörekvések a nagyvilágban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/6. 79–83. o.
- Vass V. (2007): *Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században – mai tanulságokkal*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa.

NYELVPEDAGÓGIA

EGYENLŐ NYELVEK – EGYENLŐ ESÉLYEK?

A cigányok által beszélt nyelvek az indoeurópai nyelvek közé tartoznak.

Magyarországon három nagy cigány csoport található (romungrók, oláh cigányok, beás cigányok). Nyelvi szempontból a romungrók csoportja – amely nagyságát tekintve a magyarországi cigányok több mint 70%-át teszi ki (*Kemény, 1976*) – már nem számít kétnyelvűnek, mivel a közösség tagjai többnyire csak magyarul beszélnek, s köreikben – néhány nyelvszigetű eltekintve – a nyelvcseré folyamata lezárult.

A magyarországi cigányok másik legnagyobb csoportja a cigány lakosság 21%-át kitevő oláh cigányok, akik a *romani* nyelvet beszélik. Beszélőinek száma a világon öt és tízmillió közöttire becsülhető, a nyelv mégis olyan kisebbségi helyzetű, hogy – a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig elsősorban nem standard, beszélt nyelvként létezik, hanem számos regionális nyelvjárás formájában (*Réger és Kovalcsik, 1999*).

A romani nyelvjárásai közül Magyarországon a legelterjedtebb a *lovári*, a hagyományos foglalkozásuk alapján a lókereskedők által használt dialektus.

A magyarországi cigányok által beszélt másik nyelv a *beás*. A beások a román nyelv egy archaikus változatát beszélik. Az eddigi kutatások alapján hazánk legkisebb közössége, a cigány lakosság mintegy 8%-át jelenti. E csoport létszámáról, területi elhelyezkedéséről, életmódjáról sem régebbi publikációk, sem kutatások nem szólnak, csupán rövid utalások fordulnak elő a cigányokról szóló írásokban. Ezzel magyarázható, hogy a többségi társadalom magyar nyelvet beszélő tagjai a legtöbbször nem tudnak különbséget tenni a különböző cigány csoportok között, így a romani és beás nyelvet beszélők közösségét nyelvi szempontból homogénnek gondolják, annak ellenére, hogy a két nyelvi közösség tagjai egymás nyelvét nem értik, és beszélőik a két nyelv közötti különbséget gondosan számon tartják. Fontos megjegyezni, hogy a cigányság tagoltsága nem csupán nyelvi és dialektális szempontból számottevő; földrajzi, társadalmi, gazdasági és kulturális tekintetben egyaránt nagyon változatos képet mutat.

E tanulmány azonban nem a nyelvi különbözőségeket kutatja, hanem a magyarországi cigány nyelvek helyzetét, nyelvoktatását és nyelvtanárképzését mutatja be a magyarországi oktatáspolitikai lehetőségek, illetve elvárások tükrében.

A magyarországi cigány nyelvek nyelvhasználati színtereiről

A magyarországi cigány közösségek körében megfigyelhető egy meglehetősen gyors ütemű nyelvi asszimiláció – a nyelvcseré, amely e közösségek egyik meghatározó jelensége.

A nyelvcseré folyamatának felgyorsulásában nagy szerepet játszott a magyar kormányok nemzetiségi politikája, amely az 1960-as évek elejétől egészen a közelmúltig a kisebbségek asszimilációjára törekedett. Mindezek ellenére a romani és beás anyanyelvről a magyar anyanyelvre való áttérés folyamata – bár közösségenként nagyon változó képet mutat – még nem tekinthető lezártnak, hisz – kutatásaink bizonyítják – számos cigány családban az elsődleges kommunikáció nyelve továbbra is valamelyik cigány nyelv.

Több nyelvészeti kutatás szerint az anyanyelv elhagyása egy másik nyelv előnyére elsősorban két csoport egyé válásakor következik be. Ez a jelenség akkor lép fel, ha egy törzs

egyesül egy másikkal, vagy ha egy kisebbségi közösség átveszi az őt körülvevő többségi csoport kultúráját (Gumperz, 1971). Ez nem teljesen így történt a beások esetében, hiszen ők a nyelvcsere túlmenően megőrizték etnikai egységüket is ezért tudtak megmaradni évszázadokon át egységes etnikai csoportként szerte Közép- és Dél-Európában (Borbély, 2001).

A magyarországi cigányok által beszélt nyelvek mindegyikére igaz viszont, hogy – valószínűleg a kezdetektől fogva – diglossziás helyzetben voltak, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv, ahogy a múltban, úgy napjainkban is, a magyar (Ferguson, 1975).

A Ferguson által értelmezett „diglosszia” egy nyelvnek két vagy több változatára terjed ki. A cigány nyelvek esetében ez egy „közönséges” és egy másik, egy ún. „emelkedett” nyelvi változat meglétét feltételezné; az utóbbi grammatikailag bonyolultabb, az iskolai oktatásban elsajátított romani/beás irodalmi nyelv közötti viszonyt jelentene. Ám e két változat között napjainkban nincs kapcsolat, a nyelvhasználat nem működik, így klasszikus diglossziáról sem beszélhetünk.

A tágabb diglossziaértelmezések szerint a kétnyelvűség esetében is beszélhetünk diglossziáról. A kétnyelvűség azt jelenti, hogy a közösség tagjai valamilyen két nyelvi kód birtokosai, a diglosszia pedig azt, hogy a két nyelv szerepe a közösség nyelvi gyakorlatában gyökeresen eltérő: alapvető sajátossága tehát, hogy a két nyelv a közösség tagjainak életében *együtt* tölti be azt a szerepet, amelyet egynyelvűség esetében a nyelv intím, illetve hivatalosabb változatai töltenek be (Bartha, 1999, Réger, 2002. 39.).

A cigány beszélő közösségek egészen eltérő nyelvet használnak egymástól jól elkülönülő szerepekben: a romani/beás nyelv használata többnyire a családi szférához kapcsolódik, az egyéb, hivatalos nyelvhasználatban eddig nem jutott szerephez.

A magyarországi beások körében végzett kutatásaink is egyértelműen igazolják, hogy a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv a magyar (Orsós és Varga, 2001). Az utóbbi évek változásaihoz tartozik, hogy bár a munkahelyen kiemelt helyet kap a magyar nyelv, mégsem kizárólagos, ahogy nem kizárólagos a beás/romani nyelv használata sem a rokonság körében.

A nyelvmegtartás elsődleges bázisa – a család – egyre gyengébb pozíciókkal rendelkezik e területen, így szerepe a nyelvátörökítés során csökken. Ahhoz, hogy ez ne legyen visszafordíthatatlan folyamat, meg kellene teremteni a nyelvtanulás lehetőségeit az iskolában. Egy tudatosan átgondolt, több lehetőséget kínáló oktatási program bevezetése a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszhat. Ha a beás nyelven beszélő gyermekek az iskolai oktatás keretében ismereteket szerezhethetnének az otthon használt nyelvről, ez a nyelvcsere folyamatának lassulását eredményezhetné. Az iskolában megvalósuló ismeretszerzés pedig egyértelműen a beás nyelv presztízsének megerteremtését jelentené, amelynek végső – és legfontosabb – eredménye a nyelvátörökítés helyszínének visszahelyeződése a család keretei közé. Ezek után az oktatási intézménynek már csak a nyelvtudás fejlesztésével kellene foglalkoznia, nem pedig annak megerteremtésével.

A nyelvtanítás jogi-nyelvpolitikai keretei

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásokban többek között ezt olvashatjuk: „Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvüikön tanulták. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására vonatkozó kötelezett-ségeikből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítsanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részvétel számára.” (Hágai ajánlások, 1996. 7.)

A kisebbségi oktatás alapja az Alkotmány 68. § (2) bekezdése, amely biztosítja a nemzeti és etnikai kisebbségek számára az anyanyelvi oktatást. Ennek folytán, a kisebbségi törvény

elfogadását követően a cigány kisebbségnek először nyílt lehetősége arra, hogy oktatási problémái kizárólag szociális hátrányokkal összefüggő megközelítéséből kitörve, a többi nemzeti kisebbséghez hasonlóan, a cigány kisebbségi oktatás megszervezését is igényelhesse.

A cigány tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere, középfokon is csak néhány cigány kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény létezik (például a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium). Ennek ellenére még mindig működnek cigány osztályok és csoportok elkülönítetten a közoktatás intézményeiben, azonban nem cigány nemzetiségi oktatást igénylő szülői szándék, hanem latens szelekciós vagy direkt szegregációs folyamatok eredményeként.

A cigány kisebbségi oktatás megszervezését ugyanis – a többi kisebbségi oktatási formához hasonlóan – a szülőknek kell írásban kezdeményezniük. E nélkül elkülönített cigány osztály vagy csoport működtetése a cigány tanulók hátrányos megkülönböztetését eredményezi. Előzményként fontos megemlíteni A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997. (XI. 5.) MKM rendeletet, amely – a 2003-ban történt tartalmi változtatásig – oktatásszervezési keretként a külön csoportban történő oktatást határozta meg.

Sajnos e rendelkezés a cigány felzárkóztató oktatás elnevezését és tartalmi szabályozását is befolyásolta. Korábban több szakértő és a magyar kisebbségi ombudsman is kifogásolta e rendeletben a „cigány felzárkóztató oktatási forma” elnevezést, mivel az a cigányság kisebbségi lét és a felzárkóztatás szükségessége között lényegi összefüggést feltételez. Az Oktatási Minisztérium 13/1999 (III. 8.) OM rendeletében a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett új elnevezést adott az oktatási formának, a cigány kisebbségi oktatást. Így az iskolákban továbbra is – nemzetiségi jogok biztosítása címén – egy magyarországi nemzeti kisebbség, a cigányok számára az identitás megőrzése mellett kötelező „felzárkóztatás” zajlott. Ez a demokratikusan nehezen magyarázható kettősség okozta hogy a cigány felzárkóztató oktatás éveken keresztül viták keresztjében állt.

Míndez és még további érvek is hozzájárultak ahhoz, hogy A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003-ban módosuljon.

Az elmúlt néhány évben a cigány gyermekek általános oktatási helyzetének javítása érdekében jelentős oktatáspolitikai lépések történtek.

Az 57/2002-es – és azóta többször módosított – OM rendelet olyan többlettámogatás kereteit szabályozza, amely a hátrányos helyzetű gyermekek integrált környezetben történő sikeres képességkibontakoztatását célozza. A rendelet bevezetésének szakmai támogatására 2003 első felében kiépült az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (a továbbiakban: OOIH), amely 45 bázisintézményt hozott létre az ország négy, nagy létszámú cigány lakosságú térségében. A hálózat szakmai munkája során 2003-ban Integrációs Pedagógiai Rendszer (a továbbiakban: IPR) tréninget tartott a 45 bázisintézmény pedagógusai számára, majd elkezdte az IPR bevezetését. E pedagógiai szolgáltatás célcsoportjának meghatározása azért különösen fontos, mert a szociális hátrányokat nem köti össze a nemzetiségi hovatartozással.

Az IPR megvalósítása egyben azt jelentette, hogy tartalmában átalakult a nemzetiségi oktatás irányelve is: a cigány nemzetiségi oktatás részből kikerült minden olyan elem, amely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta. Így az 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetnek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Azaz 2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997. MKM rendeletnek a 2002/147. *Magyar Közlöny*ben megjelent módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás (blokkosítás) az év során, és vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvvoktatás.

Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt rejt. A rendelet segítségével a nyelvvoktatás feltételei nem teremtdtek meg, és a

cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás e nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvvel összevetve egy cseppet sem emeli.

A közoktatási törvény alapján a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételei hasonlóan megkülönböztetik az idegen nyelvet és a kisebbségi nyelvet tanítók alkalmazási feltételeit.

Idegen nyelvet tanítók esetében:

„17. § (2) Idegen nyelv oktatására – minden iskolatípusban – alkalmazható, aki nyelvtanári vagy idegen nyelv- és irodalom szakos tanári végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik. (*Közoktatási törvény*, 2003)

Nemzeti, etnikai kisebbségi nyelvek esetén:

„128. § 3 a) 2006. szeptember 1-jéig pedagógus végzettséggel és legalább középfokú „C” típusú állami nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus.

E rendelkezéseket a nemzetiségi, etnikai kisebbségi nyelv oktatására azzal az eltéréssel kell alkalmazni, hogy

aa) a pedagógusnak az adott nyelvből felsőfokú „C” típusú állami nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal kell rendelkeznie, és tanulmányait 2003. szeptember 1-jéig kell megkezdenie,

ab) a bolgár, a cigány (romani, illetve beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatására a felsőoktatási tanulmányok megkezdése nélkül, korlátlan határideig alkalmazható az, aki az aa) pontban meghatározott feltételeknek megfelel” (*Közoktatási törvény*, 2003).

Ez az alkalmazási feltétel nyelvpolitikai szempontból szintén jelentős, hisz lehetőséget teremt a kisebbségi nyelv bevezetésére a közoktatásba, ám szakmai szempontból eleve kudarcra ítélt vállalkozás egy csupán nyelvi kompetenciával rendelkező egyén számára – pedagógiai és nyelvtanári végzettség nélkül – „szakmunkát” végezni.

A legnagyobb problémát ez esetben mégis az jelenti, hogy miután a törvényben megjelölt időkorlát elmúltával sem történt meg a nyelvtanárképzés előkészítése, a most érvényben lévő aa) pontban meghatározott feltételeknek megfelelni egyetlen pedagógus sem tud.

A nyelvtanárképzés feltételeinek kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált, hiszen a cigány nemzetiségi normatívát igénylő iskolák – mivel szakképzett nyelvtanárok nincsenek – nagyon változatos, ám hosszú távon nem alkalmazható módon próbálják a nyelvoktatást megoldani.

Ám nem csupán a szakképzett tanárok hiánya akadályozza a széles körű, igényes cigány nyelv-oktatást, illetve az anyanyelvű oktatást. Néhány kivételtől eltekintve nem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek sem ehhez: hiányoznak ugyanis az olyan tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

A nyelvtanításhoz szükséges feltételrendszerrel – a nyelvi követelményrendszer

Az Oktatási Minisztérium a beás és a romani nyelv iskolai oktatásával kapcsolatos, a közoktatási rendszerbe történő bevezetésükhöz szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez még 1999-ben hozzáfogott. Indító értekezleten két munkacsoport létrehozását kezdeményezte, amelynek célja e két nyelvre vonatkozó követelményrendszer kidolgozása volt. A nyelvi követelményrendszerek kidolgozásának további célkitűzése volt, hogy elfogadásuk után lehetővé válik a kerettantervek, valamint a szükséges segédanyagok, szótárak, tankönyvek elkészítése.

A nyelvi követelményrendszer mindkét nyelvből elkészült, a kért anyagot a munkacsoportok 2000 tavaszán nyújtották be az Oktatási Minisztériumnak. A munkaanyagok szakmai vitáján, műhelybeszélgetés keretében nyílt lehetőség az érintett nyelvészek, a nyelvet ismerő

pedagógusok, a nyelvvel foglalkozó szakemberek számára a még vitás kérdésekben véleményük kinyilvánítására, konszenzus kialakítására.

Közben egy további munkaértekezleten a két munkacsoport megbízást kapott a követelményrendszer romani/beás nyelvre fordítására, valamint megállapodtak, hogy az érintett szakmai kör szeptemberben újabb szakmai vitán mérte meg a követelményrendszert. A résztvevők a munkaanyaggal kapcsolatos konkrét javaslataikat ott megtették, s az addig még vitásnak tűnő szakmai kérdésekben konszenzus alakult ki.

Jelenleg a munkaanyag magyar és romani/beás nyelven egyaránt készen áll, legitimálásra vár, ám mindeddig eredménytelenül.

A cigány nyelvek oktatása terén számos olyan feladat vár még megoldásra, amelyet a hagyományosan tekinthető nemzetiségi oktatás már régen rendezett. A cigány nyelvek tanításához továbbra is hiányoznak a tankönyvek, a hanganyagok, az audiovizuális eszközök, amelyek bárki számára elérhetővé tennék ezeket a nyelveket, de talán még ennél is fontosabb, hogy szervezett nyelvtanárképzés sehol nem folyik az országban. 2001 óta a beás és a romani nyelvi követelményrendszert kidolgozó bizottságok munkája szünetel, pedig az éppen csak megkezdett munkát mielőbb szükséges lenne befejezni, s a követelményrendszert hatályba léptetni.

A nyelvi követelményrendszer kidolgozásával párhuzamosan 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem is lehetőséget adott a beás nyelv legitimálási és fejlesztési problémáinak és feladatainak megoldásához. A térségben elsőként akkreditált romológia egyetemi szakgazdája, a BTK Romológia Tanszéke *nyelvi műhely* szervezését indította el mindkét cigány nyelvből, s az Európai Nyelvek Évében megrendezte a Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriumát számos rangos hazai és külföldi szakember részvételével. Az ott elhangzott rendkívül színvonalas előadásokban számos elméleti és gyakorlati összefüggés fogalmazódott meg, amelyek a cigány nyelvek fejlődésének és fejlesztésének további munkálataiban támpontot jelenthetnek.

A romani és beás nyelvek oktatásának jelenlegi helyzete

Cigány nyelveket elsőként az 1994-ben indult Gandhi Közalapítványi Gimnáziumban kezdték el oktatni. Addig sem általános, sem középiskolákban romani és a beás nyelvet nem oktattak, sőt e két nyelv egymástól való megkülönböztetése is – mint erre már utaltam – sok gondot okozott. Sajnos ez a mai napig sok helyütt probléma. Olykor egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

A 2003-as közoktatási törvény hatályba lépését követően a 2003-as tanév első felétől több oktatási intézmény vállalkozott a beás és a romani nyelv tanítására.

A legelső vizsgálatok a cigány nyelveket tanító iskolák körében 2005-ben kezdődtek. Mivel ezek nem voltak reprezentatívak, csak megközelítő képet adnak a cigány nyelveket tanító intézményekről. Számuk a két nyelvet együtt véve sem haladja meg az ötvenet. Igen tanulságos volt az a kép, amely a megvalósulás körülményeiről rajzolódott ki.

Mínthogy nyelvtanárképzés a magyarországi cigány nyelvekből az országban sehol nem folyik, így szakképzett pedagógus – romani/beás nyelvtanári végzettségű – nem létezik. Más, nyelvtanári végzettséggel rendelkező, anyanyelvi pedagógust (beás anyanyelvű német egyetemi nyelvtanári oklevéllel) a vizsgált intézmények egyikében találtunk csak.

A vizsgálat során kiderült, hogy a legtöbb intézményben aktivisták, nyelvtanári gyakorlatlan nem rendelkező, korántsem befejezett nyelvi képzéssel bíró pedagógusok, pedagógiai asszisztensek vagy egyszerűen olyan elszánt anyanyelvi beszélők tanítják a beást, akiknek sem a nyelvtanításról, sem módszertanáról, sem pedig a tanítás pedagógiai elemeiről nincsenek kellő ismereteik, esetenként még tanítási tapasztalatuk sem. Ez a tény önmagában óriási tá-

madási felületet ad a nyelvet oktatni kívánó iskola számára. Nehezíti a helyzetet, hogy több olyan intézményt is találtunk, ahol nem önszántukból látták el ezt a feladatot munkahelyükön, hanem a megnövekedett kötelező óraszámok teljesítése, illetve a létszámleépítések elkerülése miatt.

Cigány nyelvek a felsőoktatásban

1994 őszétől az akkor még Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola kétéves posztgraduális romológus képzést szervezett, amelynek keretében mindkét magyarországi cigány nyelvet oktatták. A tanszék 1996-tól „alvó” szakként szüneteltette a nyelvoktatást, majd a tanszékvezető tragikus halála után végleg megszüntette.

A Pécsi Tudományegyetemen 1996-tól a Bölcsészettudományi Kar Nyelvészeti Tanszékén romológia specializáció keretében kezdődött a beás nyelv oktatása, mely a mai napig folyik.

A két hivatalosan elismert cigány nyelvből egyetemi tanulmányokat jelenleg kizárólag a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékén folytathatnak hallgatók. Ez a képzés azonban eddig nem nyújtott tanári diplomát. Ezért akkreditáltatta a tanszék, és így lehetőség nyílik a romológia szakos bölcsészdiploma mellett tanári képesítést is szerezni. A cél, hogy azok a hallgatók, akik valamelyik cigány nyelvből középfokú „C” típusú nyelvvizsgával rendelkeznek, de eddig pedagógiai kurzusokat nem hallgattak, mert nem pedagógusok, bölcsészdiplomájuk mellé szerezhessenek tanári képesítést is. Ez a tanári képesítés tartalmazza a cigány népismeret és a beás vagy romani nyelvek oktatásához szükséges szakmódszertani ismereteket. Mindez a kompetencia önmagában ugyan kevesebb, mint egy nyelvtanári vagy népismeret szakos tanári végzettség, hisz itt nem a nyelvről szereznek olyan hangtani, alakítási és mondattani ismereteket, mint általában a nyelvszakosok, ám a nyelvtanárképzés megteremtéséig ez az egyetlen olyan végzettség, amely segít a nyelvet – legalább középfokon – ismerő pedagógusoknak az oktatási intézményekben egyfajta multiplikátori tevékenységet végezni.

A lineáris képzés – a bolognai folyamat – során a hároméves romológia szakos alapképzésnek is része a beás és romani nyelvoktatás, a mesterképzésben (4–5. évfolyam) válik lehetővé a bölcsész- vagy a tanári diploma megszerzése. A 2006-os évtől neveléstudományi doktori iskola is indult a PTE BTK-n, amelynek egyik programja a romológia, s lehetőséget ad a hallgatóknak a továbbképzésre, az oktatóknak és a doktorhallgatóknak a tudományos munkára.

A valódi megoldást az jelentené, ha mielőbb elvégeznénk azokat az alap kutatásokat, létrejönnének azok a segéd- és háttértudományok, amelyek alapján elindulhatna a beás és a romani nyelv nyelvtanári képzése – más nyelvek tanárképzéséhez hasonlóan.

Az átmeneti időszak lehetőségei és kihívásai

A jelenlegi közoktatási rendszerben nincsenek könnyű helyzetben sem a cigány nyelvi közösség tagjai, sem a nyelvet tanító iskolák.

A közösség tagjai körében a cigány nyelvek presztízse nem emelkedett olyan mértékben, hogy a nyelvcseré folyamatok megállt vagy visszafordult volna. Cigány közösségek körében végzett nyelvhasználati kutatások azt igazolják, hogy a legfiatalabb – iskoláskorú – nemzedék sok esetben már a magyar nyelvet beszéli anyanyelveként (*Pálmáiné, 2005*).

Ugyanakkor a nem cigány lakosság nagy érdeklődéssel fordul a cigány nyelvek felé. Ennek többféle oka van, sokan azt hiszik, hogy e nyelvek elsajátítása sokkal kevesebb energiát és időt igényel, mint más nyelveké. Ezért a közoktatáson kívüli cigány nyelv tanulás népszerűsége töretlen. Ilyen esetekben még jobban felértékelődnek a nyelvet tanítani képes „nyelvtanárok”, hiszen az elérhető oktatási segédeszköz igen kevés és az is nagyon egyetlen minő-

ségű. Ezért a cigány nyelveket tanítókra nem csupán az elvárt szakmai szerep, de ennél jóval sokrétebb feladatsor vár. Kompetenciájuk egy nyelvórán nem csupán a nyelvtanításban való-sul meg, hanem fontos kultúráközvetítői szerepet is betöltenek.

Fontos kiemelni, hogy mindez nem csak a nem cigányok körében feladatuk, ennek telje-sítése származástól függetlenül minden nyelvtanulóra kiterjesztendő, hiszen általános tapasztalat, hogy a cigány/roma származású nyelvtanulók sem rendelkeznek ismeretekkel a saját kultúrájukról. E hiányért az oktatási rendszer a legnagyobb mértékben felelős, hisz a közok-tatásban megvalósuló tanterveknek nem képezik kötelező részét a romológia ismeretek, de az egyéb multikulturális szemlélet is csak ritka az oktatási intézményekben. Ezért elengedhetetlen a kultúráközvetítés, mert az identitáskeresés, identitáserősítés útján a nyelv és a saját kultúra megismerése az egyik legfontosabb mérföldkő lehet.

Az állam, az iskola, a nyelvtanárok és a szülők felelőssége, hogy e hiány pótlása már gyer-mekkorban elkezdődhessen, felnőttként pedig – az asszimiláció kényszere és az elszigetelő-dés veszélye nélkül – mindenki integrálódhasson abba a társadalomba, amelyben él.

Mivel az idegen nyelv oktatása és a kisebbségi nyelvtanítás esetén számos tapasztalattal rendelkezünk, a nyelvtanítás módszertana elsajátítható, bizonyos része könnyen adaptálható a cigány nyelvek tanítása során is.

A hagyományos nyelvtanítási módszerek, amelyek elsősorban a nyelvtani szerkezetek el-sajátítására törekednek, a cigány nyelvet tanítók számára nehézséget jelentenek, ám a mo-dern szemléletű kommunikatív nyelvtanítás nekik és a tanulóiknak is több sikerélménnyel kecsegtet. Mivel ez esetben a nyelv elsajátításának nem a nyelvtani helyességhez való szigo-rú ragaszkodás a legfontosabb (majdnem kizárólagos) tényezője, hanem a kötetlen, valódi kommunikáció, így a nyelvórák szerves részét a kreatív szerepjáték, a problémamegoldás vagy egy-egy kulturális helyzet megbeszélése kellene hogy képezze.

A kommunikatív nyelvtanítás elsődleges célja az, hogy a diákok kommunikatív kompe-tenciája (Hymes, 1972) fejlődjön. Revel (1979) rámutat, hogy az osztálytermi közösségben sokszor nem alakulhat ki valódi kommunikáció, mert „a diákok gyakran előre tudják, mit fog a másik mondani, senki sem hall új információt, következésképpen senki sem figyel igazán arra, hogy mi hangzik el”. Nunan (1989) szerint legalább annyira fontos a nyelvet a szituáció-nak megfelelően használni, mint nyelvtanilag helyes mondatokat alkotni.

A legtöbb nyelvtanuló számára azért okoz problémát az idegen nyelvi kommunikáció, mert folyamatosan szembe kell nézniük a nyelvi hiányosságok okozta frusztrációval és gyak-ran nincs idejük arra, hogy gondolataikat idegen nyelven fejezzék ki. Az, hogy ezeket a problémákat áthidalják, nem csupán a tanulóktól függ. A nyelvtanár feladata az, hogy diákjai kom-munikatív kompetenciáját és annak minden egyes összetevőjét tudatosan fejlessze. Mindezek megvalósításához szociolingvisztikai ismeretekre is szükség van. Ez a tudás elengedhetetlen ahhoz, hogy a beszélő egy adott idegen nyelvi kultúra társalgási szokásainak megfelelően használja a nyelvet a társas érintkezés során. Jelenti ez a szókinccs, a társalgási és udvariassá-gi formák, valamint a beszédstílus helyes megválasztásának képességét adott szituációban. Beszélhetünk nyelvtanilag tökéletesen, ám ha a fenti szabályokat nem vesszük figyelembe, könnyen „faragatlannak” tűnhetünk az idegen nyelvi kultúrában.

A nyelvtanárok a tanítási módszerek közül könnyen választanak, az ő felelősségük, hogy valóban azt a tudást nyújtsák diákjaiknak a nyelvórákon, amire szükségük van, amely a mai világ követelményeire is felkészíti őket, és nemcsak egy nyelvvizsgára vagy érettségi vizs-gára.

Kinek a felelőssége azonban, ha a nyelvet tanítók kompetenciája jelenleg nem terjed ki ezeknek a feladatoknak a teljesítésére?

Az oktatás fejlesztési lehetőségei a köz- és felsőoktatásban

Mivel a nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtése állami feladat, fontos, hogy az állam vegye kezébe a koordinátori tevékenységet, vagy jelöljön ki egy intézményt, amelyik ezt a tevékenységet elvégzi. A nyelvvel foglalkozó anyanyelvi aktivisták erre képtelenek – beszélnek ugyan a nyelvet, de képzettségük a legtöbb esetben nem teszi lehetővé, hogy átlássák az ezzel járó feladatokat. Mindenképpen szükséges a nyelveket oktató egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése: az egyetemek a szükséges alap kutatásokhoz biztosítani tudják a hallgatókat, a terepet, a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei pedig a szükséges szakmai háttérrel.

Fontos az is, hogy az elért eredményeket az egyetemek a nyelvoktatás során használni tudják, kipróbálhassák, igazolhassák.

A beás cigány közösségek nyelvi állapotáról szóló tudományos igényű kutatások, felmérések végzéséhez szükséges anyagi és intézményes háttér jelenleg hiányzik, jóllehet ezek nélkül nem lehetséges a nyelvtervezés folyamata.

Egyre erősödő az érdeklődés a kisebbségi nyelvek iránt, azonban az igények kielégítéséhez a szükséges feltételek hiányoznak (nincsenek nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.).

Tudományos alapú nyelvtervezés és standardizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének. (Az OM által kezdeményezett és elkészített beás/romani nyelvi követelményrendszer legitimációjának hiánya ezt tovább növeli.)

A hiánypótló nyelvészeti tevékenységek megvalósításával megalapozódhatna a létező tanzékekre épülő nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adóttak.

Megvalósulásra váró fejlesztési feladatok

A különböző nyelvi szintek leírásához:

- hangtani kutatások,
- alaktani információk,
- mondattani leírás,
- a cigány nyelvek jelentéstana,
- nyelvtörténeti alap kutatások,
- antropológiai jellegű kutatások,
- beszélt nyelvi kutatások szükségeltetnek.

Megvalósítandó innovációs fejlesztések:

- szótári munkálatok,
- számítógépes korpusznyelvészet,
- nyelvészutánpótlás képzése,
- nyelvészeti tudományos és információs központ kialakítása.

Az Országgyűlés 2008. június 6-i ülésnapján 352 igen szavazattal elfogadta, 2008. június 27-én a Kormány előterjesztésére benyújtotta a Regionális vagy Kisebbségi nyelvek európai chartája a cigány (romani és beás) nyelvekre történő kiterjesztését (2008. évi XLIII. törvény). A hazai roma közösségek által beszélt nyelvek esetében kifejezetten a társadalmi és nyelvi állapothoz igazodó, differenciált kötelezettséget tartalmaz a többi nemzetiség által korábban vállaltakhoz képest. Ez a kötelezettségvállalás lehetőséget teremt a két nyelv fokozott védel-

mére és szerepének erősítésére az oktatás, a kultúra, az igazságszolgáltatás és közigazgatási eljárás, a tömegtájékoztató, a gazdasági és társadalmi élet különböző területein.

Az elkövetkezendő időszak számos feladat megvalósulását feltételezi. Az államilag elismert cigány nyelvek – a kisebbségi törvény által elismert többi nyelvvel egyenrangú – emancipálásához az alapképzési és szakirányú szakok műveléséhez, valamint az identitás megőrzéséhez a cigány nyelvek oktatása, a cigány (lovári és beás) tanfolyamok szervezése – státusz és korpusztervezési feladatok, tananyagok, hanghordozók készítése – lenne szükséges egy egyetemi tanszékhez kapcsolódó központon keresztül, amely keretet adna egyfajta tudományos és szakmai háttér megteremtéséhez.

IRODALOM

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról

A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422–1985. (1986): Mezey B. (szerk.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások (1996): Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet.

Arató F. és Varga A. (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3.

Bartha Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 123–129. o.

Borbély A. (2001): *A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül*. Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. 75–84. o.

Borbély A. (2001): *Nyelvcseré*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 17–30. o.

Ferguson, C. (1975): Diglossia. Pap Mária és Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest, Gondolat. 291–317. o.

Fishman, J. A. (1967): Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23/2. 29–38. o.

Forray R. K. (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécsi Tudományegyetem, BTK Nyelvtudományi Tanszék, Romológia Szeminárium.

Forray R. K. (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma* (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6.), Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék. 57–64. o.

Gal, S. (1991): Mi a nyelvcseré és hogyan történik. *Regio. Kisebbségi Szemle*, 1. 66–76.

Gumperz, J. J. (1971): The Speech Community. Anwar S. G. *Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford, Stanford University Press. 114–128. o.

Hablicsek L. (1999): *A roma népesség demográfiai jellemzői, kísérleti előreszámítás 2050-ig*. KSH. Népeségtudományi Intézet, Budapest.

Havas G. és Kemény I. (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3. 3–20. o.

Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. és Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Penguin, Harmondsworth, 269–293. o.

Kemény I. (1999): A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében. *Regio*, 10. I. 3–14.

Kemény I. (szerk.) (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest. MTA Szociológiai Kutató Intézet.

Kemény I. és Janky B. (2003): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, 10. 64–76. o.

Kemény I., Janky B. és Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Kenrick, D. (1993): *Cigányok: A Gangesztól a Dunáig és a Temzéig*. Pont Kiadó, Budapest.

Kertesi G. és Kézdi G. (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Socio-typo, Budapest.

- Kisebbségek Magyarországon.* (2005): A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal kiadványa. 2002–2003.
- Kovalcsik K. és Réger Z. (vendégszerk.) (1999): *Acta Linguistica Hungarica.* **46.** 3–4. (Tanulmányok a cigány nyelvről, angol ny.)
- Labodáné Lakatos Sz., Pálmainé Orsós A. és Varga A. (2002): *A magyarországi cigány nyelvek.* Roma tanulók iskolai pszichológiája. PTE BTK Pszichológia Intézet és Romológia Tanszék, Pécs.
- Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy P. (2005): Fáraó népe – A magyarországi cigányok korai története. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*, 15. Pécs.
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Orsós A. (1994): *Beás nyelvkönyv.* Cs. V.M. Tanítóképző Főiskola Kaposvár.
- Orsós A. (1997): A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. *Cigány Néprajzi Tanulmányok*, 6. Budapest.
- Orsós A. (2002): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete – Friss kutatások a romológia körében. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok.* 10.
- Orsós A. és Varga A. (2001): A beás nyelv állapota. *Iskolakultúra*, 12. sz.
- Pálmainé Orsós A. (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. *Educatio*, 1.
- Réger Z. (1975): Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 21. 77–89. o.
- Réger Z. (1988): *A cigány nyelv: Kutatások és vitapontok. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből.* 4. 155–178. o.
- Réger Z. (1990): *Utak a nyelvhez.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réger Z. (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 5. 102–106. o.
- Réger Z. (2002): *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfoklóról.* L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Revell, J. (1979): *Teaching techniques for communicative English.* Macmillan, London.
- Saramandu, N. (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiașii din nordul Croației.* *Fonetică și dialectologie*, XVI, București, 97–130. o.

AZ IDEGEN NYELVI ÉRTÉKELÉS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA

A nyelvoktatás eredményességének és a nyelvtanulás hatékonyságának növelését az idegen nyelvi értékelési eljárások megfelelő alkalmazása is elősegítheti. A nyelvtudást mérő vizsgákkal szemben az utóbbi évtizedben komoly elvárások fogalmazódtak meg. Ezek közül a legfontosabb, hogy a vizsga módszereiben kövesse a kommunikatív nyelvoktatást, pozitívan hasson a tanítási-tanulási folyamatra és segítse elő, hogy a nyelvtanuló alkalmazható tudást szerezzen. A nyelvtanulás hatékonyságához hozzájárulnak azok a nem vizsga jellegű értékelési módszerek is, amelyek a tanulók bevonásával a tantervi célokhoz igazodva elsősorban a folyamatot értékelik.

A nyelvtudásmérésben az 1990-es évek kezdetétől a nemzetközi szakirodalomban a hazainál jóval intenzívebben vizsgált kutatási terület a vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Ezzel párhuzamosan pedig – éppen a vizsgák kritikájaként – a nyelvpedagógia területén is előtérbe kerültek a fejlesztő értékelési módszerek (például a portfólióértékelés, önértékelés) alkalmazása és a nyelvtanulási folyamatra gyakorolt hatásának vizsgálata.

A hazai szakirodalomban a nyelvtudást mérő vizsgák hatása az idegen nyelvi mérés kritériumai között jelenik meg (Bárdos, 2002), továbbá a nyelvi tesztelés etikai kérdéseinek kontextusában mutatta be Dévény Ágnes (2003). A visszahatás folyamatát, működési mechanizmusait, jellemzőit és jellegét leíró elméleti és empirikus kutatások eredményeit is ismerjük (Vigh, 2007). A hazai kommunikatív szemléletű nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról azonban jelenleg semmilyen empirikus vizsgálat eredménye nem áll rendelkezésre. A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái a hazai szakirodalomból is ismertek (Vass, 2006), bár ennek az értékelési formának a nyelvpedagógiai alkalmazásai és a nyelvtanulásra gyakorolt hatásának jellege eddig még feltáratlan.

Jelen tanulmány szakirodalmi kutatáson alapul, célja a nyelvtudást mérő vizsgák és a nem vizsga jellegű értékelési eljárások tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának bemutatása. Mindkét értékelési forma esetén értelmezzük jelentését, típusait és hatásának jellemzőit. Így adunk átfogó képet az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolatáról.

A nyelvtudást mérő tesztek hatása

Az angol nyelvű szakirodalomban a nyelvtudást mérő tesztek/vizsgák hatását a *washback*, a *backwash* és az *impact* fogalmakkal határozzák meg. Bailey (1999) szakirodalmi áttekintésében megállapítja, hogy a vizsgák hatásának fogalmi szintű megnevezése nem egységes, ugyanazt a jelenséget többféleképpen, más-más jelentéstartalommal definiálják a kutatók.

A fogalomértelmezések szintetizálása alapján kétféle teszthatást különböztethetünk meg. (1) A tesztek hatásmechanizmusai szűkebb értelemben véve a tanárookra és a tanulókra (Alderson és Wall, 1993; Messick, 1996), a tanítási-tanulási folyamatra, azaz a mikrokörnyezetre (Bachman és Palmer, 1996) vonatkoznak. Ezt az angol nyelvpedagógiai szakirodalomban a *washback* vagy a *backwash* fogalommal, az *impact* egy dimenziójának megnevezésével (Hamp-Lyons, 1997; Wall, 1997) jelölik a kutatók. (2) Tágabb értelemben véve az oktatási rendszerre, illetve a társadalom egészére (Hamp-Lyons, 1997; Shohamy, 1999; Wall, 1997), azaz a makrokörnyezetre (Bachman és Palmer, 1996) gyakorolt hatásról van szó, amely első-

sorban a nagy téttel rendelkező formalizált tesztekre jellemző. A visszahatás két aspektusának megkülönböztetése egységesen elfogadottá és alkalmazottá vált. Ezt mutatja például, hogy a *The Association of Language Testers in Europe* (ALTE) 2008-ban szervezett konferenciáját a *The Social and Educational Impact of Language Assessment* címmel rendezte.

A vizsgák hatása a nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel is összekapcsolódott (*Hamp-Lyons*, 1997). Az új vagy módosított tesztek a nyelvoktatásban tartalmi és módszertani változásokat indíthatnak el. Így fontos biztosítani, hogy a tesztkészítők pozitív irányú, azaz a tesztfejlesztési folyamatban megjelenő szándékoknak megfelelő hatást érjenek el. A nyelvpedagógiai kutatásokban a *backwash* és a *washback* fogalmát elsősorban semleges jelentéstartalommal használják (*Alderson*, 2004), amelynek iránya pozitív vagy negatív lehet (*Hamp-Lyons*, 1997).

Az empirikus kutatások gyakran számolnak be negatív, nem szándékolt teszthatásról, amelyről főként akkor beszélhetünk, ha a teszt mérési célja, tartalma és konstrukciója nem egyezik meg a tanítási-tanulási folyamat céljaival. Ebben az esetben a tanárok csak a vizsgán előforduló feladatokat és feladatmegoldó stratégiákat tanítják, így a vizsgakövetelmények „rejtett” tantervvé válnak. Ennek eredményeként a tanulók elsősorban olyan képességet sajátítanak el, amellyel bár magát a tesztet meg tudják oldani, de valós, életszerű helyzetben már nem tudják alkalmazni a tudásukat (*Krekeler*, 2005). Ezen a ponton sok kérdés merül fel. Az alapkérdés az, hogy mi pontosan az ok-okozati összefüggés? Tehát a negatív hatást csak akkor kerülhetjük el, ha a tesztet a tanulók valós igényei és a tesztelés alapjául vett nyelvtudás-fogalom pontos meghatározása alapján készítjük el, vagyis csak az ebben az értelemben vett jó tesztnek pozitív a hatása? Vagy a visszahatás értéke a teszt minőségétől független és más tényezők határozzák meg? Vagyis egy jó tesztnek – amely megegyezik a tanítási-tanulási folyamat céljaival – is lehet negatív hatása? Ezek a kérdések a szakirodalomban gyakran megfogalmazott vitára és a teszt validitása és hatása közötti kapcsolatra utalnak.

A visszahatás folyamatának jellemzőit a pedagógiai szakirodalom és az 1990-es években elinduló nyelvpedagógiai kutatások alapján három paradigma mentén jellemezhetjük. A továbbiakban a *Burrows* (2004) által röviden ismertetett modelleket alapul véve, részletesen bemutatjuk a teszthatás értelmezésének változásait.

A tesztek hatása mint lineáris folyamat

A tradicionális felfogásban abból indultak ki a kutatók, hogy egy teszt hatásának pozitív vagy negatív iránya kizárólag a teszt minőségétől függ és a tanárokból egyszerű és azonos választ vált ki. *Hughes* (1989) visszahatás-elérés (*working for washback*) koncepciójában a megfelelő minőségű tesztfejlesztési folyamat során az alábbi tevékenységeket javasolja a pozitív hatás elérése érdekében: (1) a tanítási-tanulási folyamatban fejlesztett készségek mérése; (2) a mérendő készségek széles körű választása; (3) közvetlen és (4) kritériumorientált értékelés alkalmazása; (5) a tesztelés alapelveinek megismertetése a tanárokkal. Az ilyen módon készített teszt *Hughes* (1993) trichotóm modellje alapján hatással van a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők nézeteire és attitűdjeire, amelyek alapján módosítják a tanítási és a tanulási folyamatot, ami befolyásolja a folyamat eredményeit: a nyelvtanulás eredményességét és a folyamatban elsajátított készségek fejlettségét.

A szakirodalomban fontos kérdéssé vált, hogy a teszt hatásának iránya mennyiben határozza meg a teszt érvényességét. *Morrow* (1986) visszahatás-validitás (*washback validity*) fogalma a teszt és az ahhoz társított tanítási-tanulási folyamat közötti viszony minőségét mutatja, amelynek értelmében egy pozitív hatású teszt érvényes. E felfogáshoz hasonlóan *Frederiksen* és *Collins* (1989) a teszthatást szisztematikus validitásnak (*systematic validity*) nevezi, amely alapján az oktatási rendszerben tantervi és oktatási változásokat előidéző tesztet tekintenek érvényesnek.

Mindkét validitástípust igen éles kritika érte, mivel számos megválaszolatlanul hagyott kérdést vetnek fel. Hogyan lehet például a kritériumokat mérni, hogyan mutatható ki empirikusan (Wall, 2005)? Egy teszt miért nem tekinthető érvényesnek, ha a vizsgakészítők szándéka nem teljesül (Saif, 2006)? Lehet-e érvényesnek tekinteni egy olyan tesztet, amelynek célja és tartalma nem egyeztethető össze az oktatással, mégis pozitív hatása van, tehát tartalmi és módszertani változást indít el (Messick, 1996)? Morrow (1986), Frederiksen és Collins (1989) koncepciójának problémáit összegezve nehéz megállapítani a teszt hatása és validitása között közvetlen kapcsolatot (Tsagari, 2007). Komplexebb folyamatról van szó, amelynek megismeréséhez a teszthatás folyamatát és jellegét feltáró kutatások szükségesek.

A tesztek hatása mint komplex folyamat

Az 1990-es évektől elinduló nyelvpedagógiai vizsgálatokban meghatározóak voltak Alderson és Wall (1993) hipotézisei (*washback hypothesis*), amelyek igazolják vagy elvetik a visszahatás létezését, a teszt hatása és validitása közötti kapcsolatot, és az empirikus kutatások alapjait képezik. Feltételezésük szerint egy teszt befolyásolhatja a tanítást és a tanulást, tartalmát, módszereit és minőségét. A magas presztízsű teszteknek nagyobb a hatásuk, az alacsonyaknak kisebb.

Alderson és Wall (1993) hipotéziseinek alátámasztására vagy elvetésére számos empirikus vizsgálatot végeztek. A legelső nyelvpedagógiai hatásvizsgálatban egy Sri Lankán bevezetett angolnyelvtudást mérő vizsga hatását osztálytermi megfigyelésekkel elemezték (Wall és Alderson, 1993). A kétéves, összesen hat megfigyelési szakaszból álló vizsgálatban azt találták a kutatók, hogy a vizsga hatást gyakorolt a tanárok által használt tananyagok változására, a tanítás tartalmára, a tesztben mért készségek fejlesztésére, és befolyásolta a tanárok mérési-értékelési gyakorlatát. Cheng (1997), Shohamy és Mtsai (1996) és Watanabe (1996) kutatásának eredményei szerint a magas tétellel rendelkező teszteknek van hatásuk a tanítás tartalmára és az alkalmazott tananyagokra. Ugyanakkor a vizsgáknak gyakran nincs hatásuk az oktatási módszerekre. Wall és Alderson (1993) nem talált például kapcsolatot a módosított vizsga bevezetése előtt és után alkalmazott oktatási módszerek változásában. Alderson és Hamp-Lyons (1996) szerint nagyon tanárfüggő annak módja és minősége, ahogyan a tesztek hatása megjelenik a tanítási-tanulási folyamatban. Watanabe (1996) és Cheng (1997) is azt találta, hogy a tanárok a módszereiket lassan, vonakodva és nehézségekkel módosították. Ferman (2004) és Qi (2007) kutatása szerint a tesztkészítők által szándékolt és a tanítási módszerekben megnyilvánuló hatás között nem volt kapcsolat.

A tanárok egy új teszt bevezetésére *egyéni* tanítási reakciót adnak: azonos típusú tesztre különböző, míg különböző alapelveket képviselő tesztre nagyon hasonló módon készítik fel diákjaikat (Alderson, 2004). Egy teszt minőségétől többnyire független annak hatása, mivel azt elsősorban a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, feltételezései és ismeretei határozzák meg. Az egyéni, sokszor eltérő tanítási reakciókat feltehetően az magyarázza, hogy a tesztelés alapelve, filozófiája többnyire rejtve marad, ezért szükséges a tanárok bevonása a tesztfejlesztési és lebonyolítási folyamatba (Alderson, 1999). Ennek célja a tesztspecifikációk és értékelési eljárások megismertetése és elfogadtatása. Ez különösen fontos, hiszen a tesztfejlesztők által szándékolt hatás függ a tanárok vizsgával kapcsolatos ismereteitől, attitűdjeitől, amelyek meghatározzák a tanítási-tanulási folyamatot és eredményét. Ebből következik, hogy a tanár olyan médiumként fogható fel, aki közvetíti a teszt és a tanulók által elért eredmények között (Burrows, 2004).

Wall és Alderson (1993) alapján számos kutató vizsgálta különböző kontextusokban (például nyelvvizsgarendszerek, középiskolai vizsgák, egyetemi nyelvi felvételik), kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel (kérdőív, interjúk, osztálytermi megfigyelések, dokumentumelemzések) a visszahatás folyamatát befolyásoló tényezőket. A fenti kutatások mellett

Cheng, Watanabe és Curtis (2004) könyve számos hatásvizsgálatot tartalmaz. A *Language Testing* (Alderson és Wall, 1996) és az *Assessment in Education* (Rea-Dickins és Scott, 2007) folyóirat tematikus számaiban közölt empirikus tanulmányokat. Az eredményekről részletes szintetizáló áttekintést ad Spratt (2005) és Tsagari (2007).

A vizsgák több szinten fejthetik ki hatásukat: (1) Egyrészt befolyásolják az iskola helyi tantervét, másrészt pedig a tanítási-tanulási folyamatban a vizsgakövetelmények „rejtett tantervvé” válhatnak, így hatást gyakorolhatnak arra, hogy a tanárok mely nyelvi készségek tanítására koncentrálnak, és milyen feladattípusokat használnak (Nikolov, 1999). (2) Az oktatási szinten a vizsgák hatással lehetnek a tananyagok változásaira, az órán alkalmazott feladatokra és a tanítási módszerekre, továbbá befolyásolhatják a tanulók tanulási stratégiáját, a nyelvoktatás eredményességét (Cheng, 2005; Ferman, 2004). (3) A pszichológiai szinten a vizsga elsősorban a tanulók attitűdjeire, belső motivációjára, érdeklődésére, a vizsgával kapcsolatos érzelmeire lehet hatással. A nagy tétellel rendelkező vizsgák elszámoltathatóságuk következtében fejtenek ki hatást a tanárok attitűdjeire. Alderson és Hamp-Lyons (1996), Cheng (1997) valamint Shohamy és mtsai (1996) vizsgálatai szerint sok tanár érezte úgy, hogy a diákok sikere vagy kudarca a tanításuk minőségét tükrözi.

A teszt hatása és validitása közötti összefüggések tekintetében az empirikus kutatások eredményei szerint a teszthatás egy olyan komplex, több tényező által befolyásolt jelenség, amelyet közvetlenül nem lehet hozzárendelni a teszt validitásához (Alderson és Wall, 1993), ezért a visszahatást a validitás egy aspektusaként lehet meghatározni. Ezt tükrözi Messick (1996) validitás-konceptiójában, hogy a következményes validitás (*consequential validity*) egy aspektusa a szerkezeti validitásnak. Bachman és Palmer (1996) szerint a teszthatás (*impact*) a használhatóság (*usefulness*) kritériumának csak egyik összetevője, amely a teszteredmények értelmezésére vonatkozik és nem a teszt tulajdonságaként fogják fel. Ezek alapján megállapítható, hogy a teszthatás pozitív vagy negatív iránya önmagában nem befolyásolja a teszt validitását.

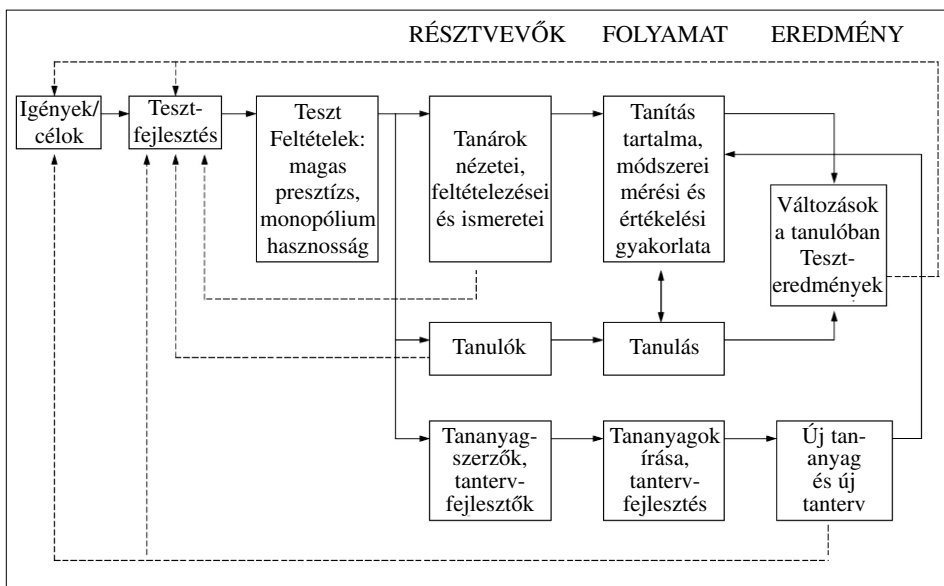
A visszahatás mint innovációs folyamat

A vizsgák hatását a tanárok egyéni nézetei, meggyőződései, feltételezései és ismeretei határozzák meg leginkább. A tanári tényező vizsgálata azonban megnehezíti a visszahatás kutatását. Ebből a szempontból jelentős előrelépésnek tekinthető, hogy Burrows (2004) empirikus vizsgálata alapján csoportosította a tanárok reakcióit. Az ebből megalkotott modell szerint egy új teszt vagy egy módosított mérési rendszer bevezetésére adott tanári reakciók kvalitatív elemzésével viselkedésmintázatok tárhatók fel. Így lehetővé válik a visszahatás jellemzőinek meghatározása, a tanítási-tanulási folyamat változásainak és az innovációs folyamatoknak a jellemzése.

Burrows (2004) innovációs modellje Markee (1993) megállapításaira épít, amely szerint az innovációt meghatározzák a résztvevők nézetei és meggyőződései és a visszahatás jellege. A modell figyelembe veszi a tanárok nézetrendszerét és következetes választát, amelyek a változásokat idézik elő. A tanárok viselkedésmintázatai közé tartoznak a vizsgával kapcsolatos attitűdök, a tesztelés minőségével kapcsolatos nézetek, a teszt és a tanítási gyakorlat közötti összefüggéseket mutató meggyőződések és a változtatáshoz kötődő attitűdök.

A visszahatás folyamatát szintetizáló modell

A nyelvtudást mérő tesztek hatását befolyásoló tényezőkről számos információval rendelkezünk. Több kutató modellezte már az egyes értelmezési fázisokban ezt a jelenséget (például Bailey, 1996; Burrows, 2004; Hughes, 1993; Saif, 2006). A modellekben közös elem, hogy a teszthatást a tanítási-tanulási folyamatban bekövetkező változásként ábrázolják (Cheng, 2005)



A visszahatás működését szintetizáló modell (Víg, 2007. 151. o.)

és a pozitív irányú hatás elérésének módját is jelölik. A modellek azonban nem tartalmazzák azokat a feltételeket, amelyek elengedhetetlenek a visszahatás elindulásához (Wall, 2005), továbbá nem integrálják kellőképpen az empirikus kutatások eredményeit.

Egy korábbi tanulmányunkban (Víg, 2007) részletesen ismertettük az elméleti modellek fejlődését, változásait és az azok közötti összefüggéseket, az empirikus kutatások eredményeit. Ezek alapján készítettük ezt a szintetizáló modellt, amely integrálja a különböző felfogások eredményeit.

A modell Hughes (1993) és Bailey (1996) alapján ábrázolja egy teszt hatásának alapmechanizmusát. A folytonos vonal a teszt közvetlen és közvetett hatását mutatja a folyamatban részt vevő személyekre (a tanárookra, a tanulókra, valamint a tananyagszerzőkre és a tanterv-fejlesztőkre), a tanítási-tanulási folyamatra (a tanítás tartalmára, a módszerekre és az értékelési kultúrára), valamint a tanulás eredményére. Egy teszt először a résztvevők nézeteit, feltételezéseit és ismereteit befolyásolja, amelyek meghatározzák az oktatási folyamatot, majd a tanulás tartalmát és minőségét (Hughes, 1993), amiről a teszteredmények alapján kapunk információkat.

A teszteredményekből kiinduló szaggatott vonal egyrészt a tesztfejlesztési folyamatra, másrészt a célok és igények változásaira irányuló visszajelentést illusztrálja. Ezenkívül pedig különböző felmérésekkel a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők tesztrel kapcsolatos meggyőződéseiről, attitűdjeiről is kaphatunk információkat. Ezek befolyásolhatják a tesztfejlesztési folyamatot, elősegíthetik a teszteredmények megfelelő értelmezését, hozzájárulhatnak az oktatás eredményességének növeléséhez és az innovációs folyamatok elindításához.

A szintetizáló modell Saif (2006) alapján integrálja az igényeknek és a céloknak megfelelő tesztfejlesztési folyamatot. A társadalmi és kliensi igények figyelembevétele azért fontos, mert ez közvetlenül és közvetetten határozza meg a teszt célját, tartalmát és típusát, valamint fejlesztését és kivitelezését. Ebben a folyamatban egy olyan tesznek kell születnie, amelynek magas a presztíze, státusa és elismertsége vagy monopóliuma van, továbbá a teszt teljesítése a jelölt számára fontos lehetőségeket, jogosultságokat jelent (Gates, 1995). Ez utóbbit fe-

jezi ki a hasznosság fogalma. Ezek a tényezők a visszahatás intenzitását és mértékét alapvetően meghatározzák (Watanabe, 2004).

A tanítási folyamatra vonatkozó empirikus kutatások eredményei alapján a tesztek főként a tanítás tartalmára vannak hatással. A modellben lévő visszajelentési kör azt mutatja, hogy a tanárok gyakran alkalmazzák a tesztek hatására létrejövő új tananyagokat, tankönyveket és feladatgyűjteményeket, amelyek befolyásolják a tanítás tartalmát. A teszteknek kevésbé van rövid távú hatása a tanítási módszerekre, így ezt csak hosszabb távon lehet vizsgálni (Cheng, 2005). A teszt befolyásolhatja a tanárok mérési-értékelési gyakorlatát (Wall és Alderson, 1993), amit eddig elég kevés kutató vizsgált.

A teszthatást olyan komplex jelenségként ábrázolhatjuk, amely közvetlen és közvetett hatást fejt ki szűkebb értelemben véve a tanítási-tanulási folyamatra, a folyamatban részt vevőkre, valamint a tanulásra; tágabb értelemben véve az innovációs folyamatok segítségével az oktatási rendszerre és a társadalomra. A hatás intenzitása, mértéke és értéke előre meghatározhatatlan, mivel számos tényezőtől függ, amelyek közül meghatározó jelentősége van a tanárok teszttel kapcsolatos nézeteinek, feltételezéseinek és ismereteinek. A teszthatás iránya pozitív vagy negatív lehet, amelynek értéke önmagában nem befolyásolja a teszt validitását. A tesztek hatásmechanizmusainak feltárása a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek kombinálását igényli.

A fejlesztő értékelés hatása

A nyelvtudást mérő tesztek előre meghatározott időpontban és követelmények szerint kontrollált feltételek mellett, a nyelvtanulók állandósult tudását mérik és értékelik, amelyre a teszten elért eredmények kvantitatív elemzéséből következtetünk. Ugyanakkor a tesztek nem szolgáltatnak információkat az eredményeket befolyásoló tényezőkről, a nyelvtanulási folyamatról, a tanulók attitűdjeiről, motivációjáról, érdeklődéséről, tanulási stratégiáiról (Genesee és Hamayan, 1994). Épp ezért jelent meg az igény a nem teszt alapú fejlesztő értékelésre, amely hatásával elősegítheti a nyelvtanulási folyamat irányítását, a megfelelő döntések előkészítését (Barootchi és Keshavarz, 2002).

A nyelvtudást mérő tesztek korlátainak és a fejlesztő értékelés előnyeinek hangsúlyozása jellemzi az 1990-es években elindult alternatív értékelési mozgalmat (Alderson és Banerjee, 2001). Ennek keretében „olyan értékelési eljárást dolgoztak ki, amely a hagyományos teszteléshez képest kevésbé formalizált; eredményét hosszabb periódus értékelése alapján gyűjtik, kevésbé kötik egy értékelési alkalomhoz; funkciója inkább fejlesztő, mint minősítő, és a következményét tekintve alacsony téttel rendelkezik; célja a pozitív hatás elérése (*beneficial washback*)” (Alderson és Banerjee, 2001. 228. o.). Az alternatív értékelés mellett az autentikus értékelést (*authentic assessment*) is használják, amely „olyan értékelési formát jelöl, amely reflektál a tanulók eredményeire, teljesítményére, motivációjára, attitűdjeire és az oktatás szempontjából releváns tevékenységekre” (Kohonen, 1997. 13. o.). Bachman (2000) a performanciaértékelést (*performance assessment*) használja a fenti értelemben, a szakirodalomban megtaláljuk még a folyamatértékelést is (*continues assessment/on-going assessment*) (Tsagari, 2004). Ezeket a fogalmakat egymás szinonimájaként használják a kutatók, viszonyukat vagy az esetleg megjelenő fogalomstruktúrát nem tárgyalják.

A főként nyelvi feladatokra épülő alternatív értékelési formák közé tartozik az önértékelés (*self-assessment*), amely a tanulási folyamat fontos irányítója. A portfólióértékelés főleg az íráskészség fejlesztésének elősegítésére szolgál (Hamp-Lyons, 1996), az alternatív értékelés szóbeli formái a különböző interjúk, konferenciák, viták (Tsagari, 2004). Az értékelési formák tulajdonságainak és hatásának vizsgálatok jellemző a kvantitatív és a kvalitatív elemzési eljárások alkalmazása (Bachman, 2000). Jelen tanulmány célkitűzésein túlmutatna az eredmények szintetizáló bemutatása, így Alderson és Banerjee (2001); Bachman (2000) és

Tsagari (2004) szakirodalmi áttekintése alapján összegezzük ezeknek az értékelési formáknak az előnyeit, problémáit és hatását.

A nyelvi értékelés alternatív formáival értékelhetjük a tanulási folyamatot, az aktuálisan elért tanulási eredményeket és az azokat befolyásoló tényezőket: a tanuló tanulási stratégiáit, affektív tulajdonságait, munkamódját. Ezek az információk hozzájárulhatnak ahhoz, hogy többet tudjunk meg a tanulókról, és elősegítsük a tanulás eredményességének növelését. Ez az értékelés a tanítási folyamat monitorozásával segítheti a pedagógiai munka tervezését, tudatosabb irányítását, az eredmények informatív visszacsatolásával a pedagógiai tevékenység innovációját. Az alternatív értékelési eljárások pozitív hatást gyakorolhatnak a tanuló és a tanár interakciójára, együttműködő tevékenységére; támogathatják a tanulók belső motivációját, elősegíthetik az autonóm és önszabályozó nyelvtanulást.

Az alternatív értékelés alkalmazásával kapcsolatban számos problémát is tárgyal a szakirodalom. Az empirikus kutatásokra jellemző, hogy többnyire leíró jellegűek, az olvasót megpróbálják meggyőzni az adott értékelési forma előnyeiről (*Alderson és Banerjee*, 2001). *Brown és Hudson* (1998) a nyelvi értékelés alternatív formáit vizsgáló empirikus kutatások kritikai elemzése alapján megállapítják, hogy eredményei megfoghatatlanok, feltételezik az értékelési eljárások automatikus validitását, sokszor nem vizsgálják a minőségi mutatókat. Az alternatív értékelési módszerekre jellemző, hogy nincsenek előtesztelve, ismeretlenek az értékelés alapelvei, így nem mondanak túl sokat a tanulók nyelvtudásáról (*Clapham*, 2000). *Barootchi és Keshavarz* (2002) szerint a nem megfelelően alkalmazott értékelés hiányos eredményekhez és hibás döntésekhez vezet, így nem tölti be a tanulók fejlődését monitorozó funkciót, a pedagógiai tevékenység innovációja elmarad.

Az alternatív értékelési formák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását a nyelvtudást mérő vizsgák hatásaival azonos módon kellene elemezni (*Hamp-Lyons*, 1997), szükséges továbbá a nyelvtudást mérő tesztekkel szemben támasztott minőségi mutatókhoz hasonló alapelveket alkalmazni (*Brown és Hudson*, 1998). Ebben a tekintetben nem egységes a szakirodalom: míg *Van Daalen* (1999) *Bachman és Palmer* (1996) a tesztekre vonatkozó használhatóság kritériumait veszi alapul és értelmezi a nem teszt alapú alternatív értékelésre, addig *Lynch* (2001) amellet érvel, hogy az alternatív értékelés egy új paradigma, így elsősorban a validitást vizsgáló új minőségi mutatókat kell kidolgozni, nem lehet a tesztelési kultúra (*testing culture*) alapelveit alkalmazni. *Tsagari* (2004) szakirodalmi áttekintésének eredményeként az alábbi mutatókat nevezi meg. Az értékelési szituációval kapcsolatos kritériumok közé sorolható a feladatra, a nyelvi kontextusra és az értékelési szempontokra vonatkozó autenticitás, az értékelési szituációban nyújtott eredmények általánosíthatósága és transzferálhatósága, a feladatok tartalmának minősége és kognitív komplexitása, amely főként a magasabb rendű műveleteket várja el a tanulóktól. További kritérium az értékelés jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők számára, továbbá az értékelés költséghatékonysága és visszahatása.

Összegzés, javaslatok

A visszahatás kapcsolatot teremt az idegen nyelvi értékelés formái, a tanítás és tanulás között, amely elősegíti a pedagógiai tevékenység innovációját. Míg a nyelvtudást mérő vizsgák a tanítási-tanulási folyamat egészére, de főként a nyelvtanításra és a tanárok attitűdjeire van hatással, addig a nem vizsga jellegű fejlesztő értékelés főleg a nyelvtanulás hatékonyságát segítheti elő.

A nyelvtudást mérő vizsgák hatásának igen gazdag a nemzetközi szakirodalma. A szakirodalmi elemzés fontos eredménye, hogy a feltárt tényezők hazai kontextusban is értelmezhetők, a szintetizáló modell alkalmazható a nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának feltárásában, a folyamatot befolyásoló tényezők elemzésében.

A hazai nyelvtudást mérő vizsgák hatását két szempontból lenne érdemes vizsgálni. (1) Szükséges elemezni a külső, validnak tekintett nyelvvizsgák hatását az intézményes nyelvoktatásra, hiszen sok iskola helyi tantervében meghatározzák, hogy az iskolafokozat zárásakor egy adott nyelvvizsga melyik szintjét kell elérniük a diákoknak, így erős hatást gyakorolnak a folyamatra. (2) A 2005-ben bevezetett kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsga hatással van a közoktatásra, és feltehető, hogy a záróvizsgaként funkcionáló középszintű és a magas presztízsű emelt szintű vizsga másként hat a nyelvoktatási folyamatra. Kutatást igényel annak feltárása, hogy az idegen nyelvi érettségi hogyan szolgálja az idegen nyelvek tanításában bekövetkezett szemléleti és tartalmi modernizációt, és milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy a kommunikatív tesztelés ne csak a minősítő értékelésben, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is elterjedjen.

A nem vizsga jellegű alternatív értékelési módszerek nyelvtanulási folyamatra gyakorolt hatása a nyelvtudást mérő vizsgák szakirodalmához képest már kevésbé tisztázott: jellemző a nyelvpedagógiai vizsgálatokra, hogy főleg egy-egy értékelési módszer bemutatására koncentrálnak, az alternatív értékelés elméleti megalapozása, főként a minőségi mutatók vizsgálata fontos kutatási feladat. Szükséges az alternatív értékelési eljárások és a vizsgák közötti összefüggések elemzése, a különböző értékelési módszerek hatásvizsgálata. A további kutatások lehetővé tennék e nagyon komplex és dinamikus értékelés–tanítás–tanulás kapcsolat vizsgálatát.

IRODALOM

- Alderson, J.C. (1999): Testing and teaching: The dream and the reality. *Novelty*, **5**. 4. sz. 23–37. o.
- Alderson, J.C. (2004): Foreword. In: Cheng, L., Watanabe, Y., és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. ix–xii.
- Alderson, J.C. és Banerjee, J. (2001): Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, **34**. 4. sz. 213–236. o.
- Alderson, J.C. és Hamp-Lyons, L. (1996): TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 280–297. o.
- Alderson, J.C. és Wall, D. (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics*, **14**. 2. sz. 115–129. o.
- Alderson, J.C. és Wall, D. (1996, szerk.): Special issue: Washback. *Language Testing*, **13**. 3. sz.
- Bachman, L.F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, **17**. 1. sz. 1–42. o.
- Bachman, L.F. és Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K.M. (1996): Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 257–279. o.
- Bailey, K.M. (1999): *Washback in language testing. TOEFL monograph series, Ms. 15*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Bárdos J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barootchi, N. és Keshavarz, M.H. (2002): Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests. *Educational Research*, **44**. 3. sz. 279–288. o.
- Brown, J.B. és Hudson, T. (1998): The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, **32**. 4. sz. 653–675. o.
- Burrows, C. (2004): Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128. o.

- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, **11**. 1. sz. 38–54. o.
- Cheng, L. (2005): *Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing 21*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (2004, szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Clapham, C. (2000): Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, **20**. 147–161. o.
- Dévény Á. (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7–8. sz. 134–145. o.
- Ferman, I. (2004): The washback of an EFL national oral matriculation. In: Cheng, L., Watanabe, Y., és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 191–210. o.
- Frederiksen, J.R. és Collins, A. (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, **18**. 9. sz. 27–32. o.
- Gates, S. (1995): Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J.D. és Yamashita, S.O. (szerk.): *Language testing in Japan*. Japan Association for Language Teaching, Tokyo. 101–106. o.
- Genesee, F. és Hamayan, E. (1994): Classroom-based assessment. In: Genesee, F. (szerk.): *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press, Cambridge. 212–239. o.
- Hamp-Lyons, L. (1996): Applying ethical standards to portfolio assessments in writing in English as a second language. In: Milanovic, M. és Saville, N. (szerk.): *Performance testing, cognition and assessment*. Cambridge University Press, Cambridge. 151–164. o.
- Hamp-Lyons, L. (1997): Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, **14**. 3. sz. 295–303. o.
- Hughes, A. (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hughes, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.
- Kohonen, V. (1997): Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. In: Huhta, A.; Kohonen, V.; Kurki-Suonio, L. és Luoma, S. (szerk.): *Current developments and alternatives in language assessment: Proceedings of LTRC*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. 7–22. o.
- Krekeler, C. (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Lynch, B. (2001): Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, **18**. 4. sz. 351–372. o.
- Markee, N. (1993): The diffusion of innovation in language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, **13**. 229–243. o.
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 241–256. o.
- Morrow, K. (1986): The evaluation of tests of communicative performance. In: Portal, M. (szerk.): *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference*. NFER/Nelson, London. 1–13. o.
- Nikolov M. (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, **5**. 4. sz. 9–31. o.
- Qi, L. (2007): Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. *Assessment in Education*, **14**. 1. sz. 51–74. o.
- Rea-Dickins, P. és Scott, C. (2007, szerk.): Special issue: Investigating washback in language testing and assessment. *Assessment in Education*, **14**. 1. sz.
- Saif, S. (2006): Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, **23**. 1. sz. 1–34. o.
- Shohamy, E. (1999): Language testing: Impact. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Elsevier, Amsterdam. 711–714. o.

- Shohamy, E., Donitsa-Schmit, S. és Ferman, I. (1996): Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 298–317. o.
- Spratt, M. (2005): Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, **9**. 1. sz. 5–29. o.
- Tsagari, D. (2004): Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment. *CRILE Working Papers*, 58. sz. 1–23. o.
- Tsagari, D. (2007): *Review of washback in language testing: How has been done? What more needs doing?* Washington DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, ED497709.
- Van Daalen, M. (1999): Test usefulness in alternative assessment. *Dialog on Language Instruction*, **13**. 1–2. sz. 1–26. o.
- Vass V. (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 3. sz. 15–18. o.
- Vígh T. (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, **107**. 2. sz. 141–161. o.
- Wall, D. (1997): Impact and washback in language testing. In: Clapham, C. és Corson, D. (szerk.): *Testing and assessment: the Kluwer encyclopaedia of language in education*. Volume 7. Kluwer Academic, Netherlands. 291–302. o.
- Wall, D. (2005): *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching*. *Studies in Language Testing* 22. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wall, D. és Alderson, J.C. (1993): Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, **10**. 1. sz. 41–69. o.
- Watanabe, Y. (1996): Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 318–333. o.
- Watanabe, Y. (2004): Methodology in washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 19–36. o.

ALTERNATÍV MÓDSZEREK ÉS TECHNIKÁK AZ IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

Az élő idegen, nemzetiségi vagy második nyelv tanítása – eltérő okokból – nem szükségszerűen nyelvkönyv/tankönyv/nyelvtankönyv vezérelte tevékenység. A modern idegen nyelvek esetében a nyelvtanár előtt álló szakmai kihívást sok esetben a differenciálást lehetővé tevő tankönyv kiválasztása, míg a kisebbségi nyelvek esetében ezek hiánya jelenti.

A tantárgyi programok megalkotása a rendszerváltást megelőző években szinte kizárólag a tankönyvírók, oktatásügyi szakemberek kompetenciájaként érvényesült hazánk közoktatásában. Napjainkra a megváltozott társadalmi és közoktatási viszonyok előhívták annak szükségességét, hogy az e téren megjelenő, oktatástervezési-szervezési feladatokat mindennapi gyakorlatot folytató pedagógusok is ellássák-elláthassák. Különös kihívást jelent e tekintetben a nemzetiségi nyelvtanárképzés, a cigány nemzetiségi nyelvek, a romani, illetve beás nyelv tanítása a közoktatásban.

Az „alulról építkező” alkotó folyamatok megjelenése a demokrácia kialakulásának egyik alapvető mozzanataként értelmezhető. A szabadság – jelen esetben a tantervi és tananyag-szervezési szabadság – megtanulása azonban nem könnyű feladat, mivel a tanítási-tanulási folyamat tervezése személyes felelősséggé válik. A felelősség vállalása viszont nem tartozik a társadalmunk által beidegződött, természetesen elfogadott személyiségjegyek közé. Ennek megtanulása nem is történhet máról holnapra, hosszú időt és rengeteg saját élményű tanulást követel. Tanulmányomban egy ilyen folyamat eredményeiről, annak továbblépési lehetőségeiről kívánok beszélni.

Elsőként az ideális tanulócsoporthoz képest a mindennapok osztálytermeinek kihívásaival. Ezt követően 6–18 évesek angolnyelvtanításában használható szövegek könyv alapú drámatechnikákat ismertetek saját – csaknem két évtizedet felölelő – angolnyelvtanári szakmai tapasztalataimból merítve, módszertani indoklással, valamint világszerte különböző helyszíneken tanító kollégák publikált szócikkeivel alátámasztva. E módszerelemek nem sorolhatók a klasszikus pedagógiai értelemben a drámapedagógia égisze alá tartozó technikák közé, kifejtésük saját pedagógiai kísérleteim, gyakorlatom eredményeinek summázata.

Nyelvpedagógiai vonatkozású javaslatokról szólva dolgozatomban következő részében felvázolom, hogy milyen párhuzamok vonhatók a bemutatott technikák alkalmazásában és a beás, illetve romani nyelv tanítása előtt sorakozó kihívások között, különös tekintettel az e nyelveken készülő, illetve már rendelkezésre álló anyagok (népmesegyűjtemények, daloskönyvek, hanganyagok, műfordítás, gyermekfolklor – mesék, játékok, életképek, szerepjátékok, párbeszédjátékok, találós kérdések –) adaptációjának relevanciájára. Végül megkísérlem összegezni azokat a kompetenciákat, amelyekkel felvértezve a kisebbségi nyelvek tanítását közoktatásban felvállaló pedagógusok munkája sem csupán divatos oktatáspolitikai idea maradhat.

A való világ osztályainak közelítése az ideális tanulócsoporthoz

Az egyetem padjaiból az iskola (közoktatás) világába lépő pályakezdő nyelvtanár számára két fontos tudáspillér jelentheti a gyakorlati sikerek alapját: az aktuális társadalomrajz – benne nevelésszociológiai ismeretek –, valamint a szakmódszertani tájékozottság. Kizárólag szakmódszertani ismeretek birtokában, nevelésszociológiai tájékozottság nélkül a pályakezdő pe-

dagógusok – így a nyelvtanárok is – váratlan helyzetekkel szembesülnek az osztályterem vi-
lágában, ahol az egyik legnagyobb kihívást a differenciált tanulói igények által támasztott kí-
válnalmak jelentik.

A bourdieu-i tanulás szakmódszertanban megjelenő leképeződése értelmében (*Prodro-
mou*, 1994) a gyermekek negatív pedagógusi attitűdöt közvetítő címkézése visszaköszön ön-
értékelésükben, s így tanulói teljesítményeikben is. Vegyes képességű tanulói csoportokról
szólva ismert premissza, hogy gyakorlatilag *minden osztály vegyes képességű osztály*, a tanár
által irányított tanulási tevékenység ezért a felvonó-metaphora által nyerhet célt, miszerint min-
den egyes diák felsőbb szinten szálljon ki a liftből, mint ahol belépett (*Rose*, 1997). Ennek
alapfeltétele azonban egyfajta pragmatikus pedagógiai szemlélet, miszerint adott tanulócso-
porttal dolgozni nem az aktuális tantervi előírások adott pontján kezdünk, hanem azon a szint-
ten, ahol a valós tanulói igények mutatkoznak (*Tomlinson*, 1999). A sikeres osztályok műkö-
désének kritériumait *Woodward* (2003) alapján a következők szerint összegezhjük:

- (1) a diákoknak valódi közös céljuk van;
- (2) megtanulják, hogy munkájuk közös;
- (3) minden diák egyéni kihívásokkal is szembesül;
- (4) mindenki bevonásával folyik a munka;
- (5) a nem nyelvi készségeket/képességeket is értéként ismerik el a tanulótársak és a peda-
gógus;
- (6) szükség esetén a diákoknak lehetőségük van önvezérelt tevékenységek folytatására;
- (7) hangsúlyt kap a személyes fejlődés;
- (8) az időkezelés rugalmas;
- (9) teret kap a büntetés/figyelmeztetés;
- (10) ezzel együtt mindenki biztonságban érzi magát fizikailag, szociálisan és pszichésen is;
- (11) bírálatok és döntések születnek;
- (12) olyan dolgokkal foglalkozunk, amelyek tantermi kereteken túl is értelmet kapnak;
- (13) a tanmenet főbb elemei mindenki számára közös irányvonalat jelentenek.

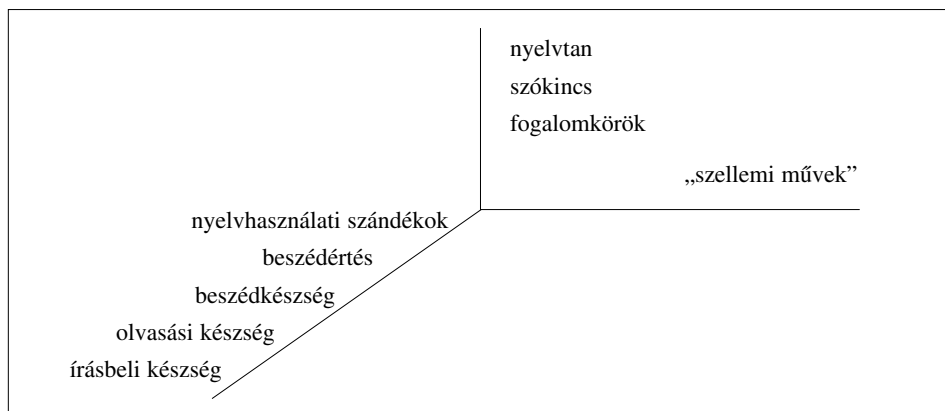
Az inkluzív osztályterem ideája az idegennyelv-tanítási órákon a tantárgy természeténél
fogva kellő szakmai felkészültséggel átültethető a gyakorlatba. A woodwardi kritériumok
megvalósulásának a nyelvórákon is az az alapja, hogy a tanár alapvető célul tűzze ki magá-
nak a tanulói lemaradás minimalizálását, s hogy mindenekelőtt támogató környezet megszü-
letését segítse elő az osztályteremben (*Millrood*, 2002).

Az egyes tanulócsoportok ideálissá alakítása a pedagógus felelőssége. Annak érdekében,
hogy ez a tevékenység sikerrel járjon, a tanárnak számos döntést kell hoznia mind a tanítan-
dó tananyag, mind az alkalmazott módszerek tekintetében – élnie kell (ene tudnia) tehát a vá-
lasztás szabadságával (*Bolitho*, 1993), alternatív lehetőségek, módszerek, technikák elsajátí-
tásával, alkalmazásával, kidolgozásával. Képesnek kell lennie megítélni a – sok esetben a
munkahely, a fenntartó vagy a hozzáértőbbként deklarált kollégák által meghatározott – alkal-
mazandó tankönyveket, taneszközöket, amelyek nem minden esetben felelnek meg a tanulói
igényeknek. Ez főként azon pedagógusoknak jelent kihívást, akik képzésük (továbbképzé-
seik) során nem abszolváltak tanterveméleti és tantervfejlesztő kurzusokat. Egy olyan társa-
dalomban, ahol a választás szabadsága az individuum számára történelmileg is korlátolt, kü-
lönösen erőpróbáló kihívást.

A megfelelő képesítés önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a pedagógus mesterfokon
bírjon egyes tanítási technikák avagy az IKT-kompetenciák folytonosan bővülő körével (*Sza-
bó*, 1992). Ily módon a nyelvtanár szakmai fejlődése is folyamatos „csináld magad” tevékeny-
ség, amely szakfolyóiratok tanulmányozásából, kollégákkal fenntartott aktív szakmai kapcsola-
tok hálózatából, konferenciák és továbbképzések rendszeres látogatásából tevődik össze.

Kizárólag az idő haladtával nem válunk automatikusan jobb szakemberekké (Szabó, 1998), a fent sorolt tevékenységek és a folyamatos szakmai önreflexió azonban szakmai fejlődéshez vezet. Szakértővé válni a tanári szakmában is permanens progressziót jelent – egy ilyen folyamat eredményeként, csaknem két évtizeden átívelő szakmai gyakorlatom során körvonalázódott az alább ismertetésre kerülő nyelvtanítási módszer, s annak technikái.

A szövegekönyv alapú dráma módszere, technikái



1. ábra A nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatának tartalmi dimenziói

Minden nyelvtanár számára elengedhetetlenül fontos szakmai kiindulópont az általa tanított nyelv strukturálása, a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatának értelmezése, feltérképezése. E metódus két alapvető eleme a tartalmi dimenziók (1. ábra) és a szakmódszertani eszköztár együttes feldolgozása, egymásra vetítése.

A tartalmi dimenziók elemeinek sorában a legkitüntetettebb szerep a nyelvhasználati szándéké, ugyanis a nyelvtanítás folyamatában e faktor motiválására keres megfelelő módszert a pedagógus. Nyelvtanári gyakorlatom során tanítványaimmal az első woodwardi kritérium (a diákok valódi közös célja) megvalósítását legtöbbször színdarabszerű alkotások létrehozásával sikerült elérnünk. E különféle technikákat magában foglaló módszeremet szövegekönyv alapú drámának neveztem el. A módszer az alábbi közös jegyekkel jellemezhető:

- (1) *nem színdarab* – az eredeti szöveg nem színpadra íródott és/vagy komponált;
- (2) *nem drámapedagógiai tevékenység* – nem tartalmaz improvizatív szerepjátékot, szimulációt;
- (3) rögzített hanganyag segíti elsajátítását;
- (4) tartalmilag megalkotott – kevésbé ijesztő, pszichikai biztonságot nyújt;
- (5) csapatmunka – érzelmi intelligenciát, kooperatív készségeket fejleszt;
- (6) életszerű nyelvhasználat révén jelentős nyelvi inputtal bír: természetes és/vagy élőbeszéd mintákat ves be;
- (7) holisztikus megközelítésű.

E közös jegyek több általam alkalmazott nyelvtanítási technikában is megjelennek. Az egyes technikák jellemzőit az *1. táblázat* adatai mutatják:

1. táblázat A szöveggönyv alapú dráma nyelvtanítási módszer technikái

Technika- elnevezés	Történet- füzér	Szappan- opera	Kántált mesék	Szöveg- könyvtírat
Tanulói életkor (év)	6–14	11–12	13–14, 14–15, 15–16	17–18
A tevékeny- ség jellege	iskolán kívüli fakultatív nyári tábor	iskolai fakultatív második idegen nyelv	iskolai kötelező első idegen nyelv	iskolai fakultatív második idegen nyelv
A tanítási- tanulási folyamat időtartama	két hét	egy tanév	háromszor egy tanév	egy tanév
Kimenet	táborzáró előadás	községi elő- adás	iskolai rendezvény- előadások, országos középiskolai angol nyelvi drámafesztivál	iskolai rendezvény- előadás

A történetfüzér-technika a kilencvenes évek kezdetén született, közvetlenül akkor, amikor az angol nyelv oktatása elterjedt a közoktatás minden fokán. Ebben az időszakban egyre intenzívebben jelentkeztek azok a partneri (szülői) igények, amelyek a nyelvgyakorlás szüneti formáira irányultak (*Dékány és Pólik* 1994). E kéthetes nyári programok az oktatásra felkért nyelvpedagógusok számára azért jelentettek kihívást, mert a kisebb, vidéki városokban a kereslet mértékéből adódóan az egyes nyelvi táborokban életkor és előzetes nyelvi tanulmányok tekintetében ugyancsak heterogén csoportok alakultak. E rendezvények nem bentlakásos jellegűek voltak, a tevékenykedetésre a reggeli és a délutáni órák között került sor. A délelőtti folyamán négy óra állt rendelkezésre nyelvtanulásra, délutánonként egyéb kulturális vagy sporttevékenységekben gyakorolhatták magukat a résztvevők. A nyelvtanításra szánható órakeret kötelező mértékben tehát összesen negyven óra volt (tíz munkanapon keresztül napi négy óra). Amennyiben a nyelvpedagógust a délutáni felügyelettel is megbízták, alkalma adódhatott a délelőttönként gyakorolt célnyelvi elemek további bővítésére. Szintén kihívást jelentett a nyelvvoktatók számára, hogy a képzések színteréül szolgáló tárgyi környezet nem idomult a megcélzott tevékenység folytatásához, annak kialakítását – a minél hatékonyabb tevékenykedetés érdekében – saját maguknak, rövid időn belül kellett elvégezniük.

E tanítási-tanulói környezet tipikus jegyei ma is érvényesek. A csoportok heterogenitása megfelelő módszertani kultúra birtokában előnnyé konvertálható: az idősebb, illetve hosszabb előtanulmányokkal rendelkező tanulók a fiatalabb, kevesebb ismerettel rendelkező társaikkal tanulópárokat alkothatnak a kooperatív légkör kialakításának érdekében. Emellett lehetővé válik a képességek szerint homogén vagy heterogén csoportok működtetése is, azzal a célkitűzéssel, hogy a tábor végén közös produktumot tárunk a szolgáltatást megrendelő partner, azaz a szülők elé.

Feladatlapok segítségével a tanulók számos „szellemi művet” (v. ö. *I. ábra*), játékot, dalt, verset, történetet tanulhatnak meg intenzív két hét alatt, miközben elsajátíthatják, elmélyíthetik néhány alapvető nyelvi elem (fogalomkörök, szókincs, nyelvtan) használatát (számok, a hét napjai, állatok, színek, foglalkozások, ételek, testrészek, idő kifejezése, vásárlás, hétköz-

napi szófordulatok stb). Autentikus hangzó anyag e szellemi művek relevanciájában könnyen elérhető, különböző kiadványok felhasználásával egyénileg szerkeszthető. Ezen elemek elmélyítését jelenti, ha ismétlésüként történeté fűzzük azokat – némelykor az eredeti szellemi művek módosításával, azok történetfűzérünkhöz illeszthetősége végett. Az így létrehozott darabok koherenssé teszik a tanulatokat, s jelzésértékűek a csoporton kívülállók irányába is¹. Hasonló kezdeményezésekkel a nemzetközi szakirodalomban is találkozhatunk A módszer előnyeként a szóbeli készségek megerősödésén túl a szociális kompetenciák elmélyülését – a csapatmunka alkalmazásán keresztül – hangsúlyozza a brazil kolléga (*Nascente*, 2002).

A rendszerváltást követően nem csupán a televíziós csatornákat árasztották el a szappanoperák. A tankönyvként akkreditált angol nyelvkönyvek döntő többsége tartalmaz nagyobb egységenként képregényszerű részekből álló, dramatizált folytatásos történeteket. E fejezetek funkciója, hogy az adott témárok nyelvi elemeit bevezesse, felismertesse a nyelvtanulókkal. A történetekhez rögzített hanganyag tartozik, amely a helyes kiejtést, intonációt hivatott gyakoroltatni. A nyelvtanulók e történeteket olyannyira kedvelik, hogy sokszor a tananyaghoz képest előrelépve, önállóan is tanulmányozzák a következő részek tartalmát.

Ez a nyelvtanári tapasztalat vezetett el a szappanopera technikájának használatához a nyelvtanításban. Egy falusi iskola ötödikeseinek tanítottam angolt második idegen nyelvként, a csoportban voltak egy év előzetes angoltanulási tapasztalattal felvértezett tanulók és teljesen kezdők is – így a heterogén tanulócsoporthoz ismét kihívás elé állított, bár az alkalmazott taneszközt (*Strange*, 1992) jól ismertem². A „*Repetitio est mater studiorum*” sokat hangoztatott kliséje esetemben nyelvtanítási technikává vált. Mivel mindössze heti két óra állt rendelkezésre a tananyag átadására, úgy döntöttem, színdarabot³ állítok össze az egyes fejezetek szappanopera részeit tartalmazó oldalakból és az azokhoz tartozó hanganyagából. Mire elkészült a forgatókönyv, mintegy hatvan negyvenöt perces tanóra állt rendelkezésünkre a darab megtanulásához és színpadra állításához.⁴ A tanulók felettébb nagy élvezettel sajátították el a teljes szöveget – főként hallás után, szövegkönyveik segítségével.

Amint azt *Kane* is megállapítja (1995), az egyes nyelvi elemek ismétlése a prezentációs szakaszban különös jelentőségű, s a drámatechnika nem csupán szórakoztató az élő színpadi környezet folytán, hanem életszerű tanulási lehetőséget is biztosít az értelmes és kommunikatív ismétlésen keresztül. A szappanopera technikájának alkalmazása *Bowler* érvelését (2002) is alátámasztja, miszerint egy-egy félév végi színpadi produkció bemutatásának megcélzása

¹ Egy példa a történetfűzér kialakítására: Ismert angol gyermekirodalmi alkotások, a *London Bridge*, *London's Burning*, *Row Your Boat*, *Pussy Cat*, *BINGO*, *Fishing Song*, *The Eentsy-Weentsy Spider*, *Two Little Dicky Birds*, *The Farmer in the Dell*, *If You're Happy and You Know It* alapján dramatizált történet színpadra állítása – Egy gazda a feleségével, pecás barátjával, egy kutya, egy macska, két madár és egy pók társaságában Londonba utazik. A tűzvész miatt menekülésre kényszerülnek, s csónakon eveznek vissza földjükre. Miután hazaérkeznek, minden szereplő egy-egy dal, mondóka vagy játék előadásával mutatkozik be. Két narrátor jelenti az eseményeket, egyikük angolul, a másik magyarul. Az előadást záró dalos játékhoz a közönség is csatlakozik.

² Pedagógiaszakos egyetemi szakdolgozatomban e taneszközhöz dolgoztam ki részletes tanítási tervet (*Dékány*, 1998).

³ Poppy és Bean tízéves ikrek, barátjuk, Woody egy évvel idősebb, s különös ismerősük Árnýék Kapitány, egy híres nyomozó. A gyerekek tudomást szereznek Agy Professzor gonosz tervéről, aki híres popsztárok zsarolásával akar meggazdagodni a veszélyes K13-as vegyszer segítségével, amely fogyasztóját láthatatlanná varázsolja. A folyadék ellenszerét is kifejleszti gonosz tervének megvalósítása érdekében. Először olyan helyzeteket teremt, amelyekben a hírességek fogyasztanak a K13-ból, majd felajánlja nekik az ellenszert jelentős anyagi ellenszolgáltatások fejében. A gyerekek és Árnýék Kapitány izgalmas kalandokba keverednek, s kiszabadítják rabságukból a rászédett popcsillagokat.

⁴ Erre apropót a tanév végén, közszégi szinten megrendezett, az iskola fennállásának 50. évfordulója alkalmából tervezett ünnepség szolgáltatót.

konkrét és rövid távon kecsegtető, megfogható tervezett eredményéből kifolyólag erős motívációt jelent a nyelvtanulók számára – s az érintettek informális beszámolóí szerint az angol nyelvű színpadi alkotás létrehozása valóban meghatározó élmény volt későbbi nyelvtanulási tevékenységükre nézve is.

Graham kántálással elbeszélte meséinek (1988) alkalmazása mellett szintén egy rendkívül heterogén összetételű csoport tanítása során döntöttem. Egy bentlakásos hatosztályos gimnázium 13 fős, első évfolyamos tanulócsoportjába minden egyes diák más nyelvismereti háttérrel érkezett. Voltak, akik egyáltalán nem tanultak még angolul, mások egy vagy két évet, azonban mindannyian más és más tankönyvekből tanultak, s sokuknak csupán „papíron voltak órái”. A tanév első hónapja során sikerült feltérképeznem az előttem álló szakmai kihívást, s a *Harmer* (2001) kontra *Thornbury* és *Meddings* (2001) vitán (használjunk-e kurzuskönyvet a nyelvtanítás során) eltűnődve úgy határoztam, hogy egy újabb drámatechnikát fogok alkalmazni tanítványaimmal. A *Graham* által a színháztársaság iránt érdeklődő, tananyag-kiegészítőként javasolt rapszerű „jazzmesék” átütő sikert hoztak tanítványaim körében heti négy angolóra keretei közt.

A jazzkántálás *Graham* módszertani segédeszköze a nyelvtanításban. E nyelvi fordulatok a beszélt amerikai angol ritmizált elemeiből álló tételek, amelyek a helyes kiejtést, intonációt, beszédhangsúlyt és nyelvi ritmust segítenek elsajátítani. Segítségükkel a beszédértés és a beszédképesség remekül fejleszthető, nyelvi fordulatok vésődnek be és automatizálódnak. A tanulók nem csupán intonációs mintákat sajátítanak el, hanem azt is megtanulják, hogy érzéseiket, viszonyulásaikat hogyan fejezhetik ki a mondathangsúly változtatásával.

A kántált mesék olyan történetek, amelyeket a sajátos versszerű keretekbe foglaltan, dramatizáltan dolgoz át az amerikai szerző. A ritmikus, rímekbe foglalt mesékben szóló-, narratív és kóruszerepek változnak, így a tanulócsoporthoz minden tagja számára lehetővé teszik, hogy elsajátításukat követően színpadi produkcióban lépjenek fel. *Malkoç*, aki hasonló verses mesék szerzője (1993), a műfaj sajátosságaként hangsúlyozza, hogy az ismétlésnek, a nyelvi elemek beépített körforgásának köszönhetően a bevéssződés szinte elkülöníthetetlen – a szókinccset és a nyelvi struktúrákat értelmezhető keretek között sajátítják el a nyelvtanulók, s mindent a humoros stílus következtében szórakozással egybekötte teszik.

E technika átmenetire tervezett alkalmazása egy tanulócsoporthoz három tanévre is elegendő motivációt hordozott magában. „*Kérlek, hasonlítsd össze »drámázós« nyelvtanulásodat az azt megelőző évek nyelvtanulásának tapasztalataival!*” – erre kértem tanulóimat a második tanév után. A feleletet írásban vártam. A felmérés a következő eredményeket hozta: öt tanuló jelezte, hogy e technikával több szót és kifejezést sajátított el, négyen, hogy az órák könnyebbek és játékosabbak voltak. Hárman írták, hogy többet beszéltek, ketten, hogy e technika alkalmazása nem olyan unalmas, mint nyelvkönyvből tanulni, szintén ketten, hogy volt kedvük órára járni. Egy tanuló jelezte, hogy a drámával pluszt is kapott a csoport, s szintén egy diák fejezte ki azon véleményét, miszerint „ezek a szövegek valahogy jobban gyerekeknek valók”. Negatív kritikára három példa adódott: egy tanuló jelezte, hogy hiányzott a strukturált nyelvtan, s ketten néha unalmasnak tartották a tanórákat.

A szövegványvázlat technikájának kialakítását a fent ismertetett technikák gyakorlati tapasztalatai inspirálták, mikor első idegen nyelven (német) és nemzetiségi nyelven (romani, illetve beás) jól beszélő diákjaimnak heti két órában adódott alkalma az angol nyelvet második idegen nyelvként tanulni. Mivel e tanulók stabil nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkeztek, úgy véltem, hogy kezdő, illetve újrakezdő tankönyvek alkalmazása nem ad alkalmat képességeik kibontakoztatására. Olyan nyelvi inputot kerestem számukra, amely összefüggő szövegeket, történeteket közöl, hanganyag kíséretében. A Grimm testvérek meséinek válogatott gyűjteményére (*Jakabfi*, 1991) esett választásom, mivel a szövegértés ez esetben a történetek ismerős volta is elősegítette, a helyes kiejtést a hanghordozó aktív használata.

Az egyes történetek feldolgozását követően a főként narratív jellegű szövegeket a nyelvtanulók kis csoportokban színpadi átiratokká alakították, majd szereposztást követően memo-

rizálták az általuk alkotott dramaturgiát. A darabok bemutatására egy iskolai rendezvény keretei közt nyílt lehetőség.

A szövegeknyv alapú dráma módszerének technikái nem merev rendszerek, sokkal inkább rugalmas keretet jelentenek a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatában. A módszer előnyeit az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

- (1) motiválja a nyelvtanulókat;
- (2) a játékos tanulás nem jelent kevesebb tanulást;
- (3) hangsúlyt kap a beszédkézség fejlődése/fejlesztése;
- (4) kommunikatív technikák kerülnek előtérbe;
- (5) az egyes nyelvi elemek kiejtése pontossá válik;
- (6) a célnyelv intonációs mintái internalizálódnak;
- (7) a szókincs szövegeknyvetben rögzül;
- (8) s nyelvi struktúrák automatizálódnak.

Számos alternatív nyelvtanítási módszer létezik még, amelyek gyakorlatba ültetése a pusztán frontális oktatási kereteken túl hatékonyan alkalmazhatók a nyelvpedagógiában – a fent ismertetett technikák azonban az általam leírt módszer elemei. Dalszövegek feldolgozása, projektek, portfólió alkalmazása – csupán néhány a szakirodalomból ismert megoldások közül. Jelen írásomban ezeket terjedelmi korlátok miatt, s mivel nincs újdonság értékük, nem tárgyalom.

A szövegeknyv alapú dráma módszerének alkalmazhatósága a cigány nyelvek oktatásában

A Magyarországon beszélt cigány nyelvek oktatásának alaposan körülhatárolt jogszabályi keretei lassú vajúdat követően csupán a rendszerváltást követő években születtek meg. A téma szinte egyedülálló szakértője napjainkban *Pálmainé*, aki doktori értekezésében részletesen tárgyalja e terület ambivalens mutatóit, és feltárja a törvényi rendelkezések gyenge pontjait (2007). A cigány nyelvek helyzete a közoktatásban és a felsőoktatásban is kevésbé ismert, még neves nyelvpedagógusok publikációiban is fellelhetők téves, félrevezető információk e kérdéskörrel (v. ö. *Nikolov*, 2003).

A cigány nyelveket beszélők létszámáról, arányairól a Kemény-vizsgálatok (*Landauer*, 2004. 32–33. o.) legutóbbi kutatásának beszámolója alapján rendelkezünk a legfrissebb adatokkal (*Kemény és Janky*, 2003). Ezek szerint hazánkban 2001-re 8,5-8,9 százalékra csökkent a magukat beás, illetve cigány anyanyelvűnek mondó személyek együttes aránya, számuk azonban emelkedő tendenciát mutat (a beás és romani nyelvet beszélők abszolút száma az 1993-as adat szerint 105 000 fő). Bár a mintavételből adódóan vélhetően a harmadik Kemény-kutatás tekinthető a legbizonytalanabbnak, a 2009-ben 7–19 éves cigány gyermekek és fiatalok nyelvismeretére vonatkozó becsült értékek *Kemény és Janky* (2003) alapján kalkulálhatók:

2. táblázat 7–19 éves cigány gyermekek és fiatalok nyelvismerete 2009-ben (%)

Korcsoport	Csak magyar	Cigány	Beás	Más nyelv	Összesen
7–14 évesek	88,1	8,0	2,8	1,1	100,0
15–19 évesek	80,1	12,0	5,0	2,9	100,0

A releváns nemzetközi és hazai irodalom összevetésekor elengedhetetlen alaptétel, hogy Magyarországon a cigány közösségek által beszélt nyelveket tekintjük cigány nyelveknek, főként a beást, amely a román archaikus változata, és a romanit (illetve annak legelterjedtebb

dialektusát, a lovárit). Ugyanakkor a nemzetközi tendencia, főként *Matras*⁵ munkásságának köszönhetően az, hogy cigány nyelvnek kizárólag a romani különböző dialektusait tekintik. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete Elméleti és Kísérletes Nyelvészeti Osztályának egyik fókuszát adják a cigány nyelvészeti kutatások, a romani vonatkozásában azonban itt sem találunk alkalmazott nyelvészettel foglalkozó szakembert⁶.

Renelkezőnk már a beás és a romani nyelvek használatához elengedhetetlenül szükséges szótárakkal és nyelvkönyvekkel (*Rostás-Farkas és Karsai*, 1984, 1991; *Choli-Daróczy*, 1988; *Orsós*, 1994, 1997, 1999, 2002; *Orsós és Kálmán*, 2004), ám e művek szociolingvisztikai feldolgozása a nyelvtanítás korosztály-specifikus kritériumai szerint még nem történt meg. A romani nyelv tanításakor a közoktatás releváns szereplői alig egy tucat bevett forrást alkalmaznak (*Lakatos*, 2008), ezeket főként saját készítésű anyagokkal egészítik ki. Az általam ismertett szöveggönyv alapú dráma különféle technikáinak megjelenése a cigány nyelvek oktatásában csupán egy a lehetséges, modern idegennyelv-tanításban ismert és alkalmazott, adaptálható módszerek közül. Mivel e technikák meglévő autentikus nyelvi anyagok feldolgozását is lehetővé teszik, az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – áttekintem azokat a forrásokat, amelyekre építve módszerem adaptációja a cigány nyelvek oktatásában lehetséges.

A hazai gyűjtemények sorában feltétlenül említést érdemel a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium könyvtárának folyamatosan bővülő állománya. Mivel ez az intézmény volt az első a hazai közoktatásban beás és romani nyelvet tanító iskola, számos kiadvány kiadójaként is funkcionál⁷. Szintén permanensen frissülő gyűjteményt mondhat magáénak a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének könyvtára. A tanszék a hazai, egyetemi szintű romológiai irányú felsőoktatás úttörő műhelye. Egyetemi centrum lévén kiadói tevékenységet is folytat: munkatársainak nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti eredményeit is publikálja (*Lakatos*, 2004, 2005; *Orsós*, 2005).

Cigány könyvtárak összeállításához, cigány nyelvi órák tervezéséhez kínál ajánló bibliográfiát az Országos Széchényi Könyvtár gyűjteményei közt található, magyar és idegen nyelvi tételeket tartalmazó kollekción. Az 1967 és 1999 között kiadott elérhető művek összeállítása *Bódi Zsuzsa* munkáját dicséri⁸. A gyűjtemény tartalmaz szótárakat, nyelvkönyveket, tanulmányköteteket, néprajzi sorozatokat, folklór forrásközléseket, hanglemezek-kazetták listáját, valamint ismeretterjesztő műveket és irodalmi alkotásokat. Egy másik, internetről is elérhető gyűjtemény az egyik legismertebb, a cigányságot érintő aktuális kérdésekkel foglalkozó oldal, a *romaweb* böngészése során érhető el. Az adatbázisok linkjéről a dokumentumtárba jutunk, innen a „bibliográfiák” címszóról érhetjük el a szótárak/nyelvkönyvek listáját. A dokumentumtár mellett fellelhető „művészeti dobogó” címszó alatt, az irodalom kategóriájában találunk útbagazítást versek, népmesék, mesék, regények, elbeszélések és viccek relevanciájában szerzők szerint csoportosítva; a zene kategóriájában pedig szintén előadónként találhatunk autentikus, tananyagba illeszthető, a cigány nyelvek valamelyikén megszólaló muzsikát.

Az adatbázisok anyagai között található rendkívül színvonalas kollekción a posztumusz megjelent *Réger* kötet (2002), rituális játékokkal, mesékkel, életmesékkel, életképekkel, szerepjátékokkal, párbeszédjátékokkal, valamint találós kérdésekkel. Ez az autonóm cigány

⁵ Yaron Matras, a Manchesteri Egyetem professzora és munkatársai a Manchester Romani Project keretében a romani európai dialektusainak leírását végzik.

⁶ V. ö. az intézményi honlapon közölt adatok: <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/index.html#F6%20kutatás> (2009. 03. 28.)

⁷ Bővebben lásd az intézményi honlap „Kiadványaink” című linkje alatt: <http://gandhi.dravanet.hu/regi/> (2008. 10. 26.)

⁸ A lista 21. századi elemeket a szerkesztő 1999-ben bekövetkezett halála miatt nem tartalmaz. A teljes gyűjtés ingyenesen letölthető a <http://mek.oszk.hu/00000/00035/00035.htm> oldalról (2008. 10. 12.)

gyermekfolklór a kisgyermekes iskolai nyelvtanításának kiváló tárháza. A hazai források között szükséges megemlítenünk a *Glinda* (Tükör) című roma gyermek és ifjúsági magazint, amelyet az Amaro Trajo „Életünk” Roma Kultúráért Alapítvány gondoz. A kiadvány 2009-ben hetedik évfolyamát indította, igaz, évente csupán egy-két lapszám jelenik meg. Rovatai közt található pedagógusoknak szóló blokk, nyelvlecke (a kezdeti számokban kizárólag romani, később beás nyelvből is), s az „Eredetünk” című folytatásos képregény – egyelőre magyarul. A lap imént sorolt részeinek adaptálása színes, minőségi kivitelezésük miatt bátran ajánlható nyelvórák tananyagául, vagy azok segédleteként.

Nemzetközi vonatkozásban beás nyelvi forrásanyagokat nem találunk. A romani relevanciájában is csupán néhány éve találkozunk gyűjtésekkel, a Matras szakmai köréhez tartozó szerzőktől. Az első széles körű – a szerkesztők szerint a leggazdagabb – gyűjtés a *Bakker–Kyuchukov* szerzőpáros munkája (2004), amelynek magyar vonatkozása, hogy megjelenését a budapesti székhelyű Nyitott Társadalom Intézet támogatta. A kötetet szerzői elsősorban tanároknak szánták. A mű előszavában közlik elektronikus postacímüket, s felhívják olvasóikat, hogy jelezzék, amennyiben hibát találnak a gyűjteményben, illetve kiegészíteni kívánják azt. Rövid útmutatót adnak a jobb áttekinthetőség kedvéért, amelyben jelzik, hogy az egyes tételeket dialektusok szerint rendszerezték. Több, iskolai használatra is alkalmas művet is tartalmaz a kollekció, például ábécéskönyveket, elemi matematika könyveket, romani nyelvű irodalmi antológiákat és nyelvkönyveket.

A legfrissebb kiadvány *Proctor* gyűjteménye (2008), amelyet a szerző minden romanit tanulni szándékozó figyelmébe ajánl. Különös értéke, hogy nem csupán szerzők és címek kánonja, hanem a hivatkozott forrásokat alapos kommentárokkal is ellátja, amelyek ismeretében a nyelvtanuló/nyelvtanár eldöntheti, mely nyelvtanulási segédletek felelnek meg a leginkább igényeinek. A kötetben található információ nyomtatásban és online elérhető művekről csakúgy, mint hangzó anyagokról.

Szinte mindegyik gyűjtemény kritikus pontja, hogy az általuk jelölt tételek fellelhetősége, elérhetősége bizonytalan. A cigány nyelveket tanítók számára így feltétlenül ajánlott a számukra elérhető, beás illetve romani nyelvet tanító létező oktatási modellintézmények felkérésése. Az egyes intézmények elérhetőségéről, pontos tevékenységi köréről is a *romaweben* tájékozódhatunk.

A szövegkönyv alapú dráma technikái a megfelelő források feltárása után a beás és romani nyelveket tanítók körében egyaránt alkalmazhatók. Módszertani szempontból legegyszerűbb a történetfűzér technika alkalmazása, főként az óvodai nevelés gyakorlatában és az általános iskola első hat évfolyamán. A szappanopera adaptálható a *Glinda* magazin „Életképek” sorozatának célnyelvekre fordításával, illetve releváns hanganyag elkészítésével. A megfelelő minőségű hanganyag a módszer minden technikájának esetében kulcsfontosságú kritérium. A szövegkönyvátírat esetében releváns cél hangoskönyvek készítése a cigány irodalom elemeihez rendelt, lehetőleg anyanyelvi előadók tolmácsolásában. A legtöbb energiát a kántált mesék megkomponálása követeli. Ebben az esetben kiindulópont a narratívák ritmizálása, illetve a ritmikus elemek feldolgozása. A nyelvpedagógia gazdag eszköztára számos, a romani és beás nyelvek tanításában is adaptálható módszert ismer – a kihívást az jelenti, hogy megtaláljuk azokat az intézményeket, illetve civil kezdeményezéseket, amelyek látnak elegendő fantáziát a vázolt alkalmazások gyakorlatba ültetésben, s rendelkeznek megfelelő humán és anyagi erőforrásokkal is ehhez.

(Nyelv-)tanári sikerkritériumok

Bár akadnak a cigány nyelvek oktatásának szükségszerűségét vitató szkeptikusok (*Takács*, 2008), nem csupán a beás és romani nyelvvizsgát letenni szándékozók körében jelenik meg igény a cigány nyelvek tanulására – a többségi társadalom reprezentánsainak köreiből sem

(Lakatos, 2008). A cigány nyelvek tanárképzése a kétkedők véleményét ignorálva nemsoká valósággá válik.

A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén 2009. szeptemberben indul a master szintű romológiatanár-képzés, ahol a cigány népismeret specializáció mellett a beás vagy romani nyelvtanár specializáció is választható lesz. A közeljövőben tehát beás és romani szakos nyelvpedagógus kollégák megjelenése várható hazánk közoktatásában, s az Európai Unióban egyedülálló módon, a dél-baranyai régióban. Ebből következően szükséges megvizsgálnunk, milyen készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük a romani és beás nyelvtanároknak első, majd őket követő nemzedékeinek. *Pálmainé* (2008) a romológiatanár sajátos kompetenciáit a szak akkreditációs anyagában így körvonalazza:

- (1) rendelkezék magas szintű célnyelvi kommunikációs kompetenciával (legalább C1-es szinten), legyen képes magabiztosan alkalmazni az adott nyelv szabályait, legyen jártas a stílusok és stílusrétegek (regiszterek) alkalmazásában;
- (2) a nyelvpedagógia elméletének tükrében legyen képes a nyelvtanításnak az adott kontextusban legmegfelelőbb módszereit és eljárásait alkalmazni az alapkészségek, a nyelvtan, a kiejtés és intonáció, valamint az adott célnyelvi kultúrákra vonatkozó ismeretek tanítása, gyakoroltatása, mérése és értékelése során;
- (3) ismerje és tudja alkalmazni az olyan, nyelvtanulást segítő munkaformákat, mint például az önszabályozó tanulás, az együttműködő tanulás (pár- és csoportmunka), valamint az ún. frontális osztálymunka;
- (4) ismerje és tudja alkalmazni a kommunikatív és feladatközpontú nyelvpedagógiai szemléleteket, a tantárgyközi és a szakmaorientált nyelvtanítás alapelveit, valamint *legyen képes dráma- és projektpedagógiai folyamatokat tervezni, irányítani és értékelni (kiemelés tőlem: Dezső).*

E listát *Bárdossy* (2002. 43–44. o.) alapján kiegészíthetjük a nyelvtanár mint curriculum-fejlesztő szakember előtt álló kritériumokkal, amelyek értelmében a beás és romani nyelvet tanító pedagógus: (1) alkotásra, adaptálásra kész és képes; (2) jó kommunikátor, kooperátor és koordinátor; (3) jó diagnosztá; (4) biztonságos döntéshozó; (5) rugalmas; (6) folyamat-elemzésre és értékelésre, valamint pedagógiai önreflexióra kész és képes; (7) integratív szemlélettel rendelkezik; (8) kritikusan nyitott a hazai és külföldi tanítás-módszertani újdonságok és fejlesztések irányában.

A fenti tulajdonságcsomagot összegezzük úgy is, hogy a jó tanár – adott esetben a nyelvpedagógus – merész pionír, aki elég bátor ahhoz, hogy módszertani tabukat romboljon, s ezáltal kockáztassa a potenciális sikertelenséget (*Cook*, 2002). A kudarcot munkája természetes velejárójaként kezeli, rugalmas, könnyed, ugyanakkor szakmailag kellőképpen megalapozott kompetenciákkal bír.

Számos modell írja le a lehetséges tanári szerepek közti egyensúlyozás kívánalmait, amelyeknek a tanítási-tanulási folyamat egyes szakaszaiban eltérő hangsúlyt kell kapniuk. *Scrivener* (1994) a „magyarázó”, a „bevonó” és a „képesse tevő” szerepeket hangsúlyozza, modellje helyet ad a tradicionális, frontális osztálytermi munkának csakúgy, mint a haladó szellemiségűnek tekintett kooperatív jellegű foglalkoztatásnak, ezért figyelemre méltó jó példa a leendő beás és romani nyelvtanároknak számára is.

Állítólag az orosz nyelv kötelező oktatásának bevezetésekor a nyelvtanároknak csupán egy leckével jártak a tanítandó anyagban diákjaik előtt. Személyes tapasztalatom, hogy a rendszerváltást követő évektől terjedő angolnyelvtanítás hatékonysága a közoktatásban szintén hagyott kívánnivalókat maga után. Mindezek tudatában nyelvpedagógusként úgy vélem, szakmánk képviselői nem hagyhatják magukra a cigány nyelveket oktató maroknyi szakmai kollektívát, hiszen együttes munkálkodásunk gyümölcsöző szakmai eredményeket hozhat.

IRODALOM

- Bakker, P. és Kyuchukov, H. (2004): *Publications in Romani Useful for Romani Language Education*. Budapest/Amsterdam, Next Page Foundation-OpenSociety Fund/European Cultural Foundation.
- Bárdossy I. (2002): *A curriculumfejlesztés alapkérdései*. Budapest, UNESCO Tanárképző Portál – ELTE.
- Bolitho, R. (1993): Choice in Language and Language Teaching. *Modern English Teacher*, 2. 2. sz. 7–11. o.
- Bowler, B. (2002): The Play's the Thing! *English Teaching Professional*, 22. sz. 18–20. o.
- Choli-Daróczi J. (1988): *Zhanes Romanes? Cigány nyelvkönyv*. Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.
- Cook, G. (2002): Breaking Taboos. *English Teaching Professional*, 23. sz. 5–7. o.
- Dékány R. (1998): *Tantervelméleti gyakorlat – az angol nyelv tanításának egy lehetséges változata az általános iskola 3-4. évfolyamán*. JPTE, Pécs.
- Dékány, R. és Pólik, A. (1994): *Teaching English to Children Aged 6 – 12 in Two Week Long Summer Camps*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium <http://gandhi.dravanet.hu/regi/> (2008. 10. 26.)
- Graham, C. (1988): *Jazz Chant Fairy Tales. Teacher's Edition*. Oxford UP., Oxford.
- Harmer, J. (2001): Coursebooks: A Human, Cultural and Linguistic Disaster? *Modern English Teacher*, 10. 3. sz. 5–10. o.
- Jakabfi A. (1991): *Tales of the Grimm Brothers*. Magyar Nemzet, Budapest.
- Kane, L. (1995): Making Drama out of a Crisis: Ideas for Team Teaching” *Language Learning Journal*, 11. sz. 34–35.
- Kemény I. és Janky B. (2003): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, 10. sz. 64–76.
- Lakatos Sz. (2004): *Klasszikusok romani nyelven*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Lakatos Sz. (2005): *Igei táblázatok a lovári nyelv tanulásához*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Lakatos Sz. (2008): A romani nyelv a közoktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Tízéves a romológia. Konferenciakötet*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 171–181. o.
- Landauer A. (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. Problémavázlat. In: Nagy Attila és Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigánység kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. OSZK – Gondolat Kiadó, Budapest, 13–46. o.
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet Elméleti és Kísérletes Nyelvészeti Osztály <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/index.html#F%20kutatás> (2009. 03. 28.)
- Malkoç, A. M. (1993): *Easy Plays in English*. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Millrood, R. (2002): Teaching Heterogeneous Classes. *ELT Journal* 56. 2. sz. 128–136. o.
- Nascente, M. R. (2002): Who Will Help Me? *English Teaching Professional* 24. sz. 26. o.
- Nikolov M. (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57. o.
- Orsós A. (1994): *Beás nyelvkönyv*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Orsós A. (1997): *Beás–Magyar szótár*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Orsós A. (1999): *Magyar–Beás szótár*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Orsós A. (2002): *Beás–Magyar Igeszótár*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.
- Orsós A. és Kálmán L. (2004): A beás nyelv alsó szintjei. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Pálmáiné Orsós A. (2005): *Felkészülési segédanyag a PROFEX Nyelvvizsgaközpont beás nyelvvizsgájához*. CD melléklettel. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Pálmáiné Orsós A. (2007): *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. PTE BTK, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, Pécs.

- Pálmainé Orsós A. (2008): *Kérelem a romológiaitanár tanári mesterszak indítására*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Proctor, E. (2008): *Gypsy Dialects: A Selected Annotated Bibliography of Materials for the Practical Study of Romani*. University of Hertfordshire Press, Hertfordshire.
- Prodromou, L. (1994): *Mixed Ability Classes*. Macmillan Publishers Ltd., London.
- Réger Z. (2002): *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfoklóról*. L'Harmattan, Budapest.
- Roma Portál <http://www.romaweb.hu/romaweb/index.html> (2008. 10. 26.)
- Rose, J. (1997): Mixed Ability: an 'inclusive' classroom. *English Teaching Professional* 3. sz. 3–5. o.
- Rostás-Farkas Gy. és Karsai E. (1984): *Kenyva Kiponca – Képes szótár*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Rostás-Farkas Gy. és Karsai E. (1991): *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth, Budapest.
- Scrivener, J. (1994): *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. Heinemann.
- Strange, D. (1992): *Chatterbox: Pupil's Book 2*. Oxford UP., Oxford.
- Szabo, A. (1992): Teacher Development – Do It Yourself. *Modern English Teacher* 1. 3. sz. 33–37. o.
- Szabo, A. (1998): The Older, the Better. *Modern English Teacher* 7. 3. sz. 55–56. o.
- Takács G. (2008): Roma Napló 37. <http://www.gondola.hu/cikkek/58585> (2008. 10. 20.)
- Thornbury, S. és Meddings, L. (2001): Course books: The Roaring in the Chimney. *Modern English Teacher*, 10. 3. sz. 11–13. o.
- Tomlinson, C. A. (1999): *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Woodward, T. (2003): The Secret of Success. *English Teaching Professional*, 26. sz. 60. o.

SZAKKÉPZÉS ÉS FELNŐTTOKTATÁS

SZAKKÉPZÉS – TANULÓSZERZŐDÉS – MUNKÁBA ÁLLÁS – VÁLLALATI KÉPZÉS

A 2006-ban szakiskolai képzésben tanuló szerződéssel OKJ szakmát szerzett pályakezdők munkahelyi tanulásának és a munkaadók oktatással szembeni elvárásainak vizsgálata

A VII. Neveléstudományi Konferencián 2008 novemberében elhangzott előadás alapján készült tanulmány a „2006-ban szakiskolai képzésben tanuló szerződéssel OKJ szakmát szerzett pályakezdők munkahelyi tanulásának szükségességéről” című kutatás és elemzés eredményeit összegzi. A téma hátterének rövid bemutatását követően az írás az adatfelvétel és elemzés célját, az alkalmazott módszereket ismerteti, összegzi a tapasztalatokat, amelyek alapján megfogalmazódtak a következtetések. A teljes kutatási dokumentációt tartalmazó kiadvány a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet gondozásában 2008-ban megjelent, s részletesen – a területi sajátosságokkal is foglalkozva – tartalmazza a kutatás előkészítése és megvalósítása közben keletkezett szakmai anyagokat, továbbá a felmérési adatok feldolgozása során kapott eredményeket szemléltető módon grafikusán ábrázolja. A hivatkozott és jelen tanulmány alapját képező kutatás előkészítését, koordinálását, az adatok feldolgozását, valamint kiértékelését *Benedek András, Kata János, Szabóné dr. Berki Éva és Vig Zoltán* végezték.

A kutatás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet megbízása alapján a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén folyt 2007-ben, a szerző irányításával. Az adatok gyűjtésében és feldolgozásában a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) országos, megyei és városi szervezeteinek munkatársai vettek részt. Felméréseink annak meghatározására irányultak, hogy a szakképzés kimeneti jellemzői milyen mértékben illeszkednek a munkaerő-piaci igényekhez. Ennek érdekében az iskolarendszerű szakképzés egyik speciális szegmensének, a szakiskolai oktatásnak a jellemzőit vizsgáltuk országos szinten. A vizsgálódás időszakában az MKIK által gondozott tanuló szerződés keretei között évente 34-35 ezer diák tanul¹, akik esetében joggal feltételeztük, hogy végzésük után a többi szakképző intézmény tanulóinál közvetlenebb kapcsolatba kerülnek a munkaerőpiaccal. Ezen összefüggés elemzéséhez a pályakezdőket és az őket alkalmazó munkáltatókat is megszólítottuk kérdőíveinkkel, és ezzel figyelemre méltó információkat kaptunk a munkaadók közoktatással szembeni elvárásairól, illetve a munkavállalókkal kapcsolatos kompetenciák értelmezéséről.

Háttér

Magyarországon a munkahelyi tanulás fejlődése a munkakultúrák történeti különbözőségét munkaszervezeteként szemlélve jelentős eltéréseket mutat. Bár a pályakezdőkkel kapcsolatos elvárások a gazdaság részéről relatíve magasak, az ezzel kapcsolatos elemzések a szakképzési kutatások keretei között csak részlegesen jelennek meg. A pályakezdés és a végzősök nyomán követésének szükségessége ma már jogszabályi keretek között is megfogalmazódott, azonban szakmai szempontból kiérlelt kritériumok alapján elemezhető folyamatokról a rendszer formálódásának szakaszában még nem beszélhetünk. Ebben a helyzetben kutatásunk arra vállalkozott, hogy a feltételezhetően kongruens módon foglalkoztatott pályakezdők meg-

¹ A gazdaság színterén zajló gyakorlati oktatás szabályozott formája a duális szakképzési hagyományokkal rendelkező – alapvetően a német nyelvű országok tradícióira épülő – szerződéses rendszer Magyarországon az ezredforduló idején vált jelentőssé (2009-ben már mintegy 48 ezer tanuló részvételével).

határozott csoportja – a tanulószerveződés által a foglalkoztatókhöz erősebben kötődő, 2006-ban OKJ-szakmát szerzők esetében – munkahelyi környezetben történő kérdőíves adatfelvétellel vizsgálja meg az iskolai rendszerű képzés foglalkoztatási relevanciáit. Ehhez kapcsolódóan vizsgáltuk a munkahelyi tanulás önkéntességével és szükségességével kapcsolatos pályakezdői és munkaadói véleményeket és beállítódásokat.

A kutatási koncepció kialakításakor abból indultunk ki, hogy a hazai szakképzés esetében a szakmai képzés és az azt közvetlenül követő foglalkoztatás kongruenciájának vizsgálatára a legközvetlenebb módon a szakiskolai képzésben végzett és szakmát szerzett fiatalok esetében jó a lehetőség. E képzettségi csoport esetében a végzést követő elhelyezkedés a tanult és megszerzett szakma gyakorlása szempontjából a foglalkoztatási státus és az ehhez kapcsolódó munkavállalói és munkaadói vélemények alapján jól elemezhető és az összefüggések általánosítása is lehetséges. Bár más képzési formák – szakközépiskola és felnőttképzés – esetében is lehetséges a kongruencia vizsgálata, azonban ezekben az esetekben a minta kialakítása, a foglalkoztatási státus és a képzettség összefüggései, továbbá a kérdezőbiztosi közreműködés számos tartalmi és szervezési problémát vethet fel. Lényeges szempont volt a munkaadói részvétel relevanciájának biztosítása, amelyre a tanulószerveződés keretében kialakult együttműködés kínált olyan lehetőséget, amely a kamarai közreműködés jóvoltából az adatfelvétel intézményesítését és minőségbiztosításának garanciáját is képes megteremteni.

A kutatás neveléstudományi jelentőségét az adja, hogy a hazai iskolarendszerű szakképzés legérzékenyebb felületén – a szakiskolai kibocsátás oldalán – kísérlete meg a pályakezdőkre koncentrálni mérni és elemezni a képzés és a gazdasági elvárások megfelelőségét. A neveléstudományi megközelítés nem csupán a vizsgált jelenség statikus elemzésére vállalkozott, hanem kitüntetetten foglalkozott a felnőttkori tanulás problematikájával, a munkahelyi oktatás és az iskolai rendszerű szakképzés illeszkedésével. A kutatás módszertani szempontból kevésbé az alkalmazott statisztikai eljárással, mint az online adatfelvétel, internetes kérdezőbiztosi támogatás és feldolgozás technikai megoldásaival a jelenleg formálódó pályakezdő-kutatásokhoz, követési vizsgálatokhoz kapcsolódva értékes információkat nyújthat az adatfelvétel és az elektronikus feldolgozás módszertani fejlesztéséhez.

A kutatási probléma megfogalmazása során feltételeztük, hogy az elemzés képes segíteni a szakképzési fejlesztéseket abban, hogy mely kompetenciák elsajátítása szükséges, és melyek azok, amelyeket a képzésekben fokozottabban kell fejleszteni. A megvalósult és ismertetésre kerülő kutatás eredményeképpen következtetni lehet a képzés hiányosságaira, illetve pontosítani lehet a további fejlesztések feladatait.

Cél – minta – módszerek

A feladat lényege az volt, hogy a 2006-ban OKJ szakmai kvalifikációt szerzett és elhelyezkedett pályakezdő fiatalok körében végezzünk el egy, a fenti koncepció szerinti felmérést. Ennek színteréül a szakmai képzést tanulószerveződés keretében támogató mikro-, kis-, közép- és multinacionális cégeket határoztuk meg. A célpopuláció az MKIK által koordinált gyakorlati képzésben munkaszerződéssel szakmát szerzett és szakmájukban elhelyezkedett 1000 fiatal volt. E minta egyúttal kijelölt egy olyan szakmakört, illetve szakmacsoportjellegűt, amelyet éppen a gazdaság közvetlen részvétele és érdekérvényesítése miatt alapvetően relevánsnak tekinthetünk, a következtetéseket, azok validitását ez az összefüggés erősíti.

Figyelembe véve az MKIK által gondozott tanulószerveződés keretei között, a 2006–2007-es időszakban éves szinten részt vevő 34-35 ezres tanulói populációt, feltételezhető volt, hogy országosan és megyei szinten a szűkített reprezentativitásnak (mivel az MKIK által gondozott tanulószerveződés intézménye csak a szakmák meghatározott körét fogja át) képes csupán megfelelni. Emiatt kellett olyan statisztikai összefüggéseket vizsgáló módszereket is alkalmazni, amelyek kevésbé érzékenyek a reprezentativitási feltételekre. A min-

ta² kialakítása során célszerű volt a tanulószereződés keretében országosan és megyei szinten az MKIK által kialakított adatbázisra építeni, valamint a tanulókkal és munkaadókkal az elmúlt években közvetlen szakmai kapcsolatban lévő tanácsadókra építeni. A felmérésben ugyanis olyan, az egész országra kiterjedő mintát alakítottunk ki, amely létszáma, földrajzi elhelyezkedése és más, további mutatók alapján számos különböző célú vizsgálat számára is statisztikai szempontból erős reprezentativitást biztosít. Ezt a gazdag információs bázist már az adatfelvétel előkészítése során figyelembe vettük, és az adatfelvételi lapon a kutatáshoz közvetlenül kötődő kérdések mellé olyanokat is megfogalmaztunk, amelyek ezektől részben függetlenül további oktatásszociológiai, munkaerő-piaci és (az informatikai képzéshez kötődő) szakmódszertani elemzésekhez is felhasználhatók. Az is racionális döntésnek bizonyult, hogy a tanulókkal és munkaadókkal az elmúlt években közvetlen szakmai kapcsolatban lévő tanácsadók közreműködésével gyorsan és hatékonyan lehet az empirikus adatfelvételt végrehajtani. A kérdőíves interjúkészítés a pályakezdeőkkel egységes kérdéssor alapján valósult meg, a kérdőív konstrukcióját és az adatfelvétel módját a kérdező tanácsadók szakmai felkészítése során szemléletében és technikájában indokolt volt egységesíteni, továbbá a BME Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia (APPI) által kialakított elektronikus keretrendszer segítségével korszerű informatikai és statisztikai feldolgozási bázisra lehetett helyezni.

A kutatás a kérdőíves adatszolgáltatás segítségével a felmérés két célcsoportjának, vagyis a munkáltatóknak és a munkavállalóknak, adott problematikával kapcsolatos jellemzőit kívánta feltárni. Ennek megfelelően két adatlap készült. Az összeállítás legfontosabb szempontja az volt, hogy a kutatáshoz közvetlenül köthető információkon túl olyan adatokhoz is hozzá lehessen jutni, amelyek lehetővé teszik egy olyan korszerű adatbázis kialakítását, amely megfelelően megalapozott munkaerő-piaci, szakképzés-szociológiai, illetve oktatás-módszertani következtetések megfogalmazását is lehetővé teszi. Az egyszerű, ám gyors és megbízható adatszolgáltatás érdekében a kérdések megfogalmazásánál nem a skálázási és a méréstechnikai szempontok kerültek előtérbe, hanem a kitöltés egyszerűségének szempontjai.

A kérdőív a statisztikai adatelemzés szempontjából a munkavállalók esetében 47, a munkaadók esetében 59 kérdést tartalmazott. Ezek közül egyesek az adatközlő cég, illetve személy adatait tartalmazták (telephely, gazdálkodási forma, profil, lakóhely, életkor stb.), mások a vizsgálathoz kötődő jellemzőket írták le. Az előbbi esetben lehetőség nyílt a vizsgálat reprezentativitásának elemzésére, a második esetben a vizsgálat célkitűzéseire szükséges elemzésekre nyílt mód. A vizsgálati módszerek alkalmazása szempontjából bizonyos kérdések kvantitatív (számszerűek) voltak, illetve a válaszokból utólag azokká lehetett tenni (életkor, jövedelem). Ezek elemzése céljából az intervallum- és arányszámú alkalmazható módszereket használtuk fel. Az adatfelvételi lap kérdéseinek többsége ugyanakkor kvalitatív (nem számszerű) volt. Ezek elemzésére az intervallum- és arányszámú alkalmazható módszerek nem megfelelőek, csupán megoszlási arányszámok, hisztogramjaik határozhatók meg. Összefüggés-vizsgálatok céljából a keresztábra-elemzést alkalmaztuk.

Az adatfelvétel előkészítése, az alkalmazott kérdőív véglegesítése, a felvételi technika egységesítése, a mintavételi eljárás során a megkeresendő populáció kiválasztása és a munkaadói részvétel tartalmi és szervezeti összefüggéseinek kidolgozása során lényeges közreműködést nyújtott a MKIK szakértői apparátusa. Az országos szakértői részvételen túl mintegy 40 olyan kérdezőbiztosra volt szükség, akik az MKIK tanulószereződés-támogatási/tanácsadói rendszerében tevékenykedve közvetlen kontaktussal rendelkeztek a célpopuláció és a munkaadói résztvevők esetében, így valóban képesek voltak az adatfelvétel gyors és biztos megvaló-

² A minta a hazai adatfelvételek esetében különösen a téma szempontjából jelentős. A minta ugyanakkor karakterisztikusnak tekinthető, mivel csak olyan egyének vettek részt a célpopulációban, akik az előző években a szakma megszerzésére a tanulószereződésbe bekapcsolódtak.

sítására. A kérdőívek elektronizálása és az adatfelvétel-, illetve interjúdokumentálás informatikai háttérének kialakítása, valamint a statisztikai feldolgozás a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén a kutatásvezető közvetlen irányításával történt.

A felmérések kérdőíves adatfelvételen, illetve ehhez kötődő interjúkon alapultak. Segítségükkel a munkaerőpiac két meghatározó résztvevőjétől, a pályakezdő munkavállalóktól és a munkaadó cégektől gyűjtöttünk adatokat. Ennek érdekében több mint 1000 munkavállalói és 300 feletti munkaadói kérdőív adatait tártuk fel az MKIK megyei szervezetei munkatársainak segítségével. A válaszadók kiválasztásának alapelve a véletlenszerűség volt, amelyet rétegzett mintavétellel valósítottunk meg.

Kutatás-módszertani szempontból a kérdőív szerkesztése során arra kellett törekedni, hogy az egyes kérdéseknél a kiértékelés során elérhető relatív hiba ne legyen túl nagy, mert ekkor a következtetések közelítő jellegűvé válnak a széles konfidencia-intervallumokból származó átfedések miatt. A statisztikában szokásos paramétereket (10%-os hibát 95%-os valószínűségi szinten) csak akkor lehetett elérni, ha a munkáltatóknál a legkisebb várható válaszadási arány legalább 52%, a munkavállalóknál pedig 24%.

A vizsgálat során több olyan kutatás-módszertani eljárást alkalmaztunk, amely önmagában is újszerű volt, és egyben referenciaként szolgálhat további kutatásokhoz. Ilyen volt az a korszerű, internetalapú adatforgalmazást lehetővé tevő számítógépes informatikai rendszer, amely rendkívül gyors információátvitelt biztosított az adatfelvétel és az adatfeldolgozás között, és emellett a gépi adatfeldolgozást is felgyorsította. Ehhez hasonló jelentőségű az a komplex adatfeldolgozási módszertan, amelyet a következtetések levonása érdekében alkalmaztunk. Ennek egyik eleme egy általánosan használható Excel-alapú statisztikai elemzési és szemléltetési eljárás, a másik elemét pedig az SPSS statisztikai programrendszer szolgáltatásai adták.³ Ez utóbbiak a pedagógiában általánosan elterjedt módszereknél elmélyültebb adatelemzést biztosítottak, továbbá nehezen felismerhető összefüggések feltárását is lehetővé tették.

A felmérés adatainak részletes bemutatására az adott keretekben nincs mód (erre lehetőséget ad a már hivatkozott kutatási jelentés), arra azonban adatszerűen utalni kell, hogy a megkérdezett pályakezdő szakmunkások száma 1015 fő volt, nemek⁴ szerinti megoszlásuk: 35%-a nő és 65%-a férfi. Az életkorukat tekintve 25% 18–19 év, 42% 20–21 év, 33% 21–22 év közötti volt.

A pályakezdők iskolai végzettségét⁵ tekintve 20%-uk érettségizett szakképesítéssel, 53%-uk középiskolai érettségi nélkül rendelkezik szakképesítéssel. A vizsgált munkavállalók 20%-a 10 osztályos, 7%-a 8 osztályos alapiskolai végzettséggel és szakképesítéssel rendelkezik. A válaszadók 90%-a az első, 9%-a a második OKJ-s szakképesítés birtokában adta meg válaszait, 88%-a volt első munkahelyes. A válaszadók 49%-a a jelenlegi munkaadójánál, 43%-a más cégnél, 8%-a részben munkaadójánál, részben más cégnél végezte szakmai gyakorlatát.

³ Az adatok elemzésére kidolgozott speciális szolgáltatásokat nyújtó programsomagok közül a hazai felsőoktatásban elterjedt SPSS statisztikai programrendszer alkalmazása mellett szólt, hogy ez éppen a specializálódás miatt egyrészt többfajta számskálát képes egyidejűleg is kezelni, másrészt összetettebb elemző eljárások alkalmazását is lehetővé teszi. Mivel kompatibilis az Excellel, az adatbázis felhasználható volt az összetettebb elemzésekhez is.

⁴ *Nemek szerint* vizsgálva a válaszadók mintáját, azt a megállapítást tehetjük, hogy a tanulószerveződéses rendszerben tanuló fiúk főleg 8–10 osztályos, illetve szakiskolai végzettsége alacsonyabb a lányokénál, akiknél sok esetben érettségivel befejezett középiskolai végzettség is megtalálható. A fiúk jellemzően alkalmazottként rendelkeznek munkahellyel, míg a lányok kevésbé találtak munkalehetőséget, ezért inkább önálló vállalkozókként dolgoznak, illetve közülük sokan már gyermeknevelés miatt vannak állás nélkül.

⁵ *Képzettségük* alapján kijelenthető, hogy több, illetve magasabb szakmai végzettséggel könnyebb állandó, teljes munkaidős állást találni. Minél képzettebb a munkavállaló, annál inkább illeszkedik szakmájához a munkavégzés jellege, és annál elégedettebb is vele.

A válaszadók 11%-a nagyon elégedett, 66%-a elégedett, 18%-a kevésbé, 2% nagyon kevésbé elégedett, illetve 3% elégedetlen volt jelenlegi munkájával. A pályakezdők által betöltött munkakör a válaszadók 72%-a szerint szorosan kapcsolódott, 15%-uk szerint nagyrészt, 5%-uk szerint félig-meddig, 1%-uk szerint alig, 7%-uk szerint egyáltalán nem kapcsolódik az OKJ-s végzettséghez. A válaszadó pályakezdők 38%-a szeretne újabb OKJ-s szakképesítést szerezni.

A pályakezdők 20%-a gépészet, 16%-a vendéglátás–idegenforgalom, kereskedelem–marketing üzleti adminisztráció, 8%-a informatika, egyéb szolgáltatások, 7%-a elektrotechnika, elektronika, építészet, 4%-a közlekedés, 3%-a faipar, 2%-a élelmiszeripar, közgazdaság, 1%-a mezőgazdaság, ügyvitel, vegyipar, művészet, közművelődés, kommunikáció, 0,5%-a környezetvédelem–vízgazdálkodás, szociális szolgáltatások, egészségügyi szakmacsoporthoz tartozó szakképesítést. A válaszadó pályakezdők 40%-a vett részt képzésben, 71%-ánál a cég fizette a továbbképzés költségeit, 16%-ánál saját, 11%-ánál állami finanszírozású volt a képzés. A képzések 64%-a teljes egészében, 16%-a részben munkaidőben, 20%-a munkaidőn kívül történt.

A felmérésben 319 céget kérdeztünk meg, a válaszadó cégek 36%-a közép-, 14%-a multi-, 24%-a mikro- és 26%-a kisvállalkozás – 35%-uk az ipar, 34%-uk a szolgáltatás, 30%-uk a kereskedelem, 1%-uk a mezőgazdaság területén tevékenykedik.⁶ A vállalkozási formát tekintve a válaszadók 51%-a kft., 24%-a zrt. formájában működik – 16% volt az egyéni, 8% a bt., 1% nyrt. vállalkozási forma. A cégek 85%-a magyar, 8%-uk külföldi és 7%-uk vegyes tulajdonú. A felmérésben részt vett cégek székhelye legnagyobb számban Budapesten van, a régiók közötti megoszlás közel azonos arányú, a telephelyek száma és megoszlása igen különböző. A tanulószerveződést legszívesebben az ipari és a szolgáltató vállalkozások alkalmazzák. Munkaidő alatti betanítás az iparban fordul elő legsűrűbben, máshol ezt legalább részben munkaidőn kívül szervezik. Ennek forrásait is leginkább az ipari vállalatok biztosítják, míg a többi ágazatban erőteljesen támaszkodnak állami, illetve munkavállalói forrásokra, szakképzési hozzájárulásra.

A válaszadó cégeknél a főállású foglalkoztatottak 37%-a a 6–50 főt, 18%-a az 1–5 főt foglalkoztató, 12%-a 251–1000 főt foglalkoztató, 11%–11%-a 51–100 főt, ezer fő feletti és 101–250 főt foglalkoztatató cégeknél volt alkalmazásban.⁷ A főállású pályakezdők többségét

⁶ A *vállalati profil* szerinti elemzés következtetései szerint a szolgáltatóvállalatok között van a legtöbb magyar tulajdonú, amelyek alapvetően mikro- és kisvállalkozások, míg a kereskedelemben inkább a középvállalkozások, a termelésben pedig a nagy- és multinacionális üzemek dominálnak. A betanítást a kereskedelemben tartják a legkevésbé fontos tevékenységnek. A képzéseket és a továbbképzéseket az ipari üzemek sokszor bízzák külső intézményre, ezzel szemben a mezőgazdasági és a kereskedelmi üzemek ezt saját maguk oldják meg, míg a szolgáltatásra mindkét képzési forma egyaránt jellemző. E tanfolyamokat az iparban és a kereskedelemben a munkaidőalap terhére szervezik, a szolgáltatásban viszont legalább részben munkaidőn kívül. A képzések és a továbbképzések az iparban és a szolgáltatásban szerves részei a karriermenedzsmentnek.

⁷ A *cég nagysága* szerint elemezve azt tapasztaljuk, hogy a kisebb cégek részesítik előnyben a tanulószerveződés intézményét, és itt van a legnagyobb szerepe a szakképesítés és a munkakör kapcsolatának. A nagyobb üzemek rendelkeznek önálló HR-szervezettel, ahol ennek jelentős szerepe van a munkaerő felvételében és kiképzésében is. Ezek a cégek a teljes munkaidős foglalkoztatást kedvelik. A betanítás és a továbbképzés itt legtöbbször saját forrásból, munkaidő alatt történik saját szervezésben. A kisebb cégek ezzel szemben sokszor külső szervezésű tanfolyamokra küldik dolgozóikat. Azt, hogy a pályakezdőt ne a képzettségének megfelelő munkakörben alkalmazzák, a kisebb cégek nem engedhetik meg maguknak, ilyen csak a legnagyobb üzemekben fordul elő. Önálló HR-rendszer, karriertervezési tevékenység alapvetően a legalább 100 főt alkalmazó üzemekben funkcionál. Ha az üzemben van önálló HR-szervezet, akkor a pályakezdő szakmunkások száma nagy (meghaladja az 5 főt). Ilyenkor a betanító és a továbbképző tanfolyamok száma magasabb, időtartamuk is hosszabb.

(76%) az 1–5 főt foglalkoztató cégeknél alkalmazták. Relatív magas (13%) volt az 5–10 főt foglalkoztatóknál való elhelyezkedési arány pályakezdőként. A pályakezdő szakmunkások alkalmazására jellemző, hogy részben (42%) vagy egészben (53%) korábban a cégnél szakmai gyakorlaton részt vettek közül kerültek kiválasztásra. A pályakezdők alkalmazása több mint 93%-ban az OKJ szerinti szakképesítésüknek megfelelő. A válaszadó cégek 20%-a működtetett karriermenedzsment-rendszert, és a válaszadók 11%-a kiemelten fontosnak, 57%-a fontosnak, 19%-a kevésbé fontosnak, 13%-a egyáltalán nem tartotta fontosnak, hogy foglalkozzon a pályakezdő szakmunkások karrierútjával.⁸

A pályakezdő szaktudásának korszerűsége eléggé közömbös (39%) az őket alkalmazó cégek számára. Teljesen elégedett volt a felkészültségükkel 9%, inkább elégedett 43%, kevésbé elégedett 8%. Az elméleti felkészültség hasznosíthatóságára vonatkozóan sem sokkal különböztek a számok az előzőtől. Közömbös volt 51%, inkább elégedett 28%, teljesen elégedett 6%, kevésbé elégedett 2%, nem elégedett 13%. A gyakorlati felkészültséggel szemben közömbös 31%, inkább elégedett 43%, teljesen elégedett 17%, kevésbé elégedett 1%, nem elégedett 8%. A válaszadók visszajelzései alapján a szakiskolai képzés sikeres pályakezdést megalapozó szerepét illetően közömbös 47%, inkább elégedett 31%, teljesen elégedett 5%, kevésbé elégedett 3%, nem elégedett 14%. A válaszadók nagy része ugyanakkor szükségesnek tartja a munkahelyi képzést, munkába álláskor (63%) és a munkavégzés első évében is (68%), természetesen leginkább belső képzés formájában (73%).

Megkérdeztük a munkaadókat arra vonatkozóan is, hogy melyek azok az általuk szükségesnek tartott munkahelyi képzések, amelyeket a szakiskolai képzés keretében kellene biztosítani. Legnagyobb részt a nyelvi képzés és a felhasználói informatikai tudás fejlesztését tartják a szakiskolai képzés kompetenciakörébe tartozónak. Kérdeztük továbbá a válaszadók véleményét arra vonatkozóan is, hogy miben kellene „erősíteni” a szakiskolai képzést. A válaszok szerint elsődlegesen a szakmai gyakorlati képzésben kellene erősíteni, de ugyanolyan nagy súllyal szerepel a szakmai elméleti és a munkahelyi gyakorlati képzés, és nem elhanyagolható a pályakezdő szakmunkások munkavégzési készségeinek fejlesztése iránti igény sem. Különösen tanulságos a szakiskolai képzésből kikerülőkkel szembeni kompetenciaelvárások megismerése. A kompetencialista és a kompetencia meglétének fontossága nagyrészt meg egyezik azzal, amit az országos helyzetkép mutat.

A kompetencialista a munkaadók európai szövetsége (UNICE) által megfogalmazott munkavégzési kompetenciaelvárások alapulvételével került meghatározásra. A munkaadói visszajelzések alapján az alábbi kompetenciák elsajátítását elsődlegesen az iskolarendszerű képzéstől várják el:

– számolás, írás és olvasás saját nyelven	89%
– általános viselkedéskultúra	70%
– folyamatos tanulási képesség (megtanulni tanulni)	61%
– szociális készségek (csoportban való munkavégzés)	55%

⁸ Azok a munkaadó üzemek, *amelyeknél működik HR-szervezet*, fontosnak tartják a dolgozók karriertervezését, és azt tudatosan végzik is. Itt előnyben részesítik a határozatlan időtartamú, teljes munkaidős alkalmazást. E cégek sokszor speciális, a magyar szakképzés kimeneti jellemzőitől eltérő igényeket támasztanak a munkavállalókkal szemben, ezért az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg a pályakezdők szakmai felkészültségét, tudásuk gyakorlati alkalmazhatóságát. Emiatt fontosnak látják a betanítási tevékenységet, amelyet saját forrásból, saját szervezésben és munkaidő alatti tanfolyamokkal végeznek. Ezek a cégek legtöbbször külföldi tulajdonnal is rendelkeznek, ezért az átlagosnál több és hosszabb nyelvi képzést biztosítanak dolgozóiknak.

A munkaadói vélemények alapján már a munkába álláskor az alábbi kompetenciákkal kellene rendelkeznie a pályakezdő szakmunkásnak:

– számolás, írás és olvasás saját nyelven	87%
– általános viselkedéskultúra	83%
– szociális készségek (csoportban való munkavégzés)	67%
– folyamatos tanulási képesség (megtanulni tanulni)	64%
– munkatechnikák készségszintű ismerete	63%
– kreativitás és rugalmasság a tudás alkalmazásakor	61%

Az iskolarendszerű képzésben elsajátítandó kompetenciák köréből a válaszadó munkaadók szerint a kiemelt jelentőséggel bíró kompetenciákkal – így: számolás, írás és olvasás saját nyelven, általános viselkedéskultúra, folyamatos tanulási képesség és szociális készségek kompetenciáival – értelemszerűen rendelkezniük kell a pályakezdőknek munkába álláskor. Az előzőekben felsorolt kompetenciákon túlmenően a munkatechnikák készségszintű ismeretét, a kreativitást, a rugalmasságot várja el a munkaadói oldal munkába álláskor a pályakezdőtől is.

Tapasztalatok

A válaszadók visszajelzései alapján megismerhettük egyrészt azt, hogy a munkaadók milyen területeken és mennyire tartják szükségesnek a munkahelyi képzést a pályakezdők számára, másrészt azt, hogy a munkahelyi képzésekben mennyire domináns a belső képzés, vagy inkább külső képzők szolgáltatásait veszik igénybe. A pályakezdők fogadtatása kapcsán – ha csak főbb jellemzőiben is, de – feltárult az a gazdasági környezet és annak reakciói a pályakezdők munkaerőpiacra lépésével kapcsolatosan, amelyekkel a régiókban aktuálisan számolni kell. Megismerhettük a munkaadói oldal munkahelyi képzésekkel kapcsolatos vélekedését, a potenciális humán erőforrás fejlesztésével kapcsolatos munkaadói attitűd jellemzőit, a pályakezdő munkavállalókkal szembeni kompetenciaelvárásoknak való megfelelést.

A pályakezdők munkahelyi képzésekkel kapcsolatos vélekedése jórészt egybeesik a munkaadói oldal válaszaival. A válaszadók visszajelzései alapján kitűnik, hogy szükséges a pályakezdő szakmunkások munkahelyi képzése a munkába lépés évében és a munkában töltött első években is. Ezek a képzések elsődlegesen belső képzések, amelyek szorosan kapcsolódnak a jelenlegi/jövőbeni munkakör ellátásához, alapvetően szakmai képzések, bár a potenciális munkavállalókkal szembeni kompetenciaelvárások egyértelműek. A válaszadó cégek a szorosan vett munkavégzési kompetenciák fejlesztését finanszírozzák elsődlegesen.

A munkavégzési kompetenciák eredményesebb fejlesztésében további feladatok várnak a szakképzést szervezőkre a potenciális munkaadói elvárások fényében, alapként tekintve a munkaadók európai szövetsége által meghatározott munkavégzési kompetenciaelvárásokat.

A vizsgálat eredményei alátámasztották kutatási alapfeltevésünket: *a hazai szakképzésnek szüksége van olyan képzési formákra, amelyek szoros kapcsolatban állnak a munkaerőpiaccal.* A szakiskolai képzések és a rájuk épülő vállalati szintűen megvalósuló gyakorlati képzés hálózata megfelel ennek a feladatnak, különösen akkor, ha kiegészülnek a kamarák és a leendő alkalmazottak között köthető tanulószervezetekkel. Ez a rendszer egyrészt lehetőséget nyújt arra, hogy a cégek jobban belelássanak a képzés folyamatába, és közvetlenül alakíthassák annak jellemzőit, másrészt viszont a diákok számára is egyértelműen előnyös elhelyezkedési, továbbképzési és karrierépítési lehetőséget nyújtanak. A pályakezdő szakmunkások szaktudásának megítélése igen ellentmondásos, mivel a pozitívan nyilatkozó cégek aránya csak 52% volt. Ezzel szemben a kritikát megfogalmazó vagy semleges

nyilatkozó cégek aránya igen magasnak mondható: 48%-ot tett ki. Még ennél is rosszabb helyzetet tükröz az elméleti felkészültség gyakorlati használhatóságának megítélése, mivel az elégedetlenek és a közömbösek aránya igen magasnak mondható, 66%. Mindez arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolai rendszerű szakképzésben a túlzott elméletorientáltságon túl gond van az oktatott elméleti tananyag gyakorlati használhatóságával is, mivel sok olyan ismeretet tanítanak, amelynek a munkavégzés során kevés hasznát veszik. Összegezve megállapításainkat:

- A pályakezdő szakmunkások felkészültségével és vállalati elégedettségével kapcsolatos felmérések 2000. évtől rendszeresen kapott eredményei azt mutatják, hogy a gazdálkodók megítélése nem romlott, sőt a mélypontról enyhe pozitív irányú elmozdulás történt.⁹ Azonban az élenjáró szakképzési gyakorlattal rendelkező országok vállalati megelégedettségéhez képest jelentős elmaradások vannak. A gazdálkodó szervezetek elégedettségi szintje közepesnek mondható. A leggyengébb láncszemek továbbra is azokat a kompetenciákat tartják, amelyek az önálló munkavégzéshez szükséges készségeket foglalják magukba.
- A tanulószervezetek számának az utóbbi években megfigyelhető monoton növekedése a társadalmi-szakmai értelemben vett „kritikus tömeg” értékét feltételezhetően túllépte, és ez a konstrukció jelentős progresszív hatást fejt ki szakképzési rendszerünkre. A társadalmi figyelem, még ha kritikai értelemben is, de jelentősebb, és a szakmai kommunikáció, érdekvédelem is jelentősen nőtt a gazdálkodó szervezetek részéről, amelynek csupán jelzése, de lényeges jelzése a tanulószervezettel gyakorlati képzésben foglalkoztatott fiatalok száma.
- A tanulmány tapasztalatai szerint a vállalkozások rövid és középtávú munkaerőigényére legjobban a munkaerőről, a szakképzésről való gondolkodásának folyamatos megismerésével, igényeik, hiányérzetük és ambícióik rendszeres feltérképezésével lehet következtetni.
- A gazdaság szereplőinek is megfelelő munkaerő- és szakképzés-politikának természetesen kiemelten kell kezelnie a gazdasági szereplők tapasztalatait, véleményét, ezek megismerését és becsatolását a politikai döntéshozatal mechanizmusaiába.¹⁰ Ezért is fontos, hogy a fiatal pályakezdők felkészültségével és munkahelyi beilleszkedésével kapcsolatosan rendszeresen készüljenek felmérések¹¹ és nyomon követéses vizsgálatok, amelyek rávilágítanak a fiatal szakképzett munkaerőnél a képzési és kompetenciadeficitekre.
- A fiatal szakképzett pályakezdő szakmunkások nyomon követéses vizsgálata azért is fontos, mert a felnőttképzés keretében kialakíthatók azok a korrekciós mechanizmusok, ame-

⁹ A gazdálkodó szervezetek fiatal pályakezdő szakmunkást alkalmazó aktivitása javult az elmúlt 7 éves időszakban, amelyet alátámaszt, hogy a válaszadók 76%-a legalább 5 fő alatt alkalmazott pályakezdő szakmunkást. Öröndetes tény, hogy a válaszadók 53%-a a pályakezdőket tanulószervezettel szakmai gyakorlaton foglalkoztatott tanulók közül választotta ki.

¹⁰ Ha a felvett pályakezdő szakmunkások számát vesszük alapul, akkor megállapítható, hogy a rangsorban a gépipar (21%), a kereskedelem–marketing (21%) és a vendéglátás–idegenforgalom (19%) a legjelentősebb. A cégek 9-10%-a nyilatkozott úgy, hogy az egyéb szolgáltatások, az építészeti, az élelmiszeripar, illetve az elektronika területén alkalmazott pályakezdőket. Igen pozitív, hogy a válaszadók 78%-a nyilatkozott úgy, hogy a pályakezdőket teljes mértékben a szakképesítésüknek megfelelően alkalmazzák.

¹¹ Jelen keretekben nem volt lehetőség a megyei szinten is elemzett összefüggések bemutatására, de egy sajátos példára azért utalunk: a budapesti fiatal szakmunkásoknak alig 50%-a nyilatkozott úgy, hogy van állandó munkahelye, ami igen rossz aránynak mondható, különösen azért, mert az ezzel kapcsolatos országos adat lényegesen magasabb, 84%.

lyek révén tervezhetővé válnak a gazdaság által meghatározott keresletvezérelt képzési szükségletek.

- A magyar iskolarendszerű szakképzés túlzottan elméletorientált jellegén tovább kell változtatni. A szakképzés vonzerejének növelésében kiemelt szerepet kell biztosítani a munkatapasztalatokkal egybekötött gyakorlati képzésnek. Az új modulrendszerű OKJ-ban a gazdálkodóknál folyó gyakorlati képzés óraszámát az úgynevezett gyakorlatigényes fizikai szakmákban növelni kell, mert e téren a fiatal szakképzett hazai munkaerő nemzetközi versenyképessége lemaradt. A kedvező külföldi tapasztalatokat figyelembe véve, a NAT felmenő rendszerével párhuzamosan a szakképzés a 10. évfolyamon is indítható legyen iskolai-szakmai vagy szakmacsoportos alapképzés formájában.
- A tanulószereződés intézményrendszerének további erősítésével, kiterjesztésével lehet hatékonyan növelni a gyakorlati képzés súlyát és szerepét. Ehhez ugyanakkor tovább kell növelni a gazdálkodók érdekeltségi rendszerét. Ennek egyik fontos eszköze a tanulók gyakorlati képzéséből származó tényleges költségek minél nagyobb hányadának elszámolhatósága a szakképzési alap terhére.

Lényeges a felmérés szempontjából az a megállapítás, hogy a végzett fiatal pályakezdő szakmunkások elégedettségének és véleményének mérése a munkavállalói attitűd szempontjából is igen fontos. A megkérdezett több mint 1000, tanulószereződéssel 2006-ban végzett fiatal szakmunkás 66%-a volt elégedett jelenlegi munkájával, ami a várakozásoknál kedvezőbb eredmény. A tanulási hajlandóság és aktivitás alacsony fokát jelzi ugyanakkor, hogy csak 38%-uk jelezte újabb szakma tanulásának tervét, holott ez munkaerő-piaci értéküket jelentős mértékben növelné.

Következtetések

Összefoglalva megállapítható, hogy a szakmát tanulók tanulói szerződés alapján végzett szakiskolai képzése a 18–23 éves korosztály bizonyos rétegeiben sikeresnek és a jövőben is fenntarthatónak minősíthető. Az érettségivel nem rendelkezők számára olyan felzárkóztatási lehetőséget nyújt, amely jelentősen javítja munkaerő-piaci pozíciójukat, s legtöbbször meg is találják elhelyezkedési lehetőségüket a velük szerződő, elsősorban az iparban, a szolgáltatásban és a kereskedelemben működő, legtöbbször kisebb, magyar tulajdonú cégnél. Ezek a fiatalok általában elégedettek az általuk betöltött munkakörrel, illetve a munkájukkal, ami meg is felel a szakmai végzettségüknek. A munkáltatók azonban nem mindig elégedettek dolgozóik szaktudásával, ezért a konkrét munkafeladathoz betanító tanfolyamokat tartanak fontosnak, és ezeket legtöbbször saját szervezésben meg is valósítják.

A szakiskolai képzés számára fontos információt jelent, hogy a munkáltatók emellett az alkalmazottaiktól leginkább az általános kommunikációs készségeket (számolás, írás, olvasás, számítástechnika és idegen nyelv tudása) várják el, de ezek kialakítását egyértelműen a szakiskolai képzés feladatának tartják. A pályakezdők idegen nyelvi ismereteivel a visszajelzések alapján komoly gondok vannak. A kérdőívekre adott válaszok bizonyítják hazánk népességének gyenge nyelvtudását. Az aktuális felmérés szerint a vizsgált célcsoport 16%-ának van nyelvismerete, de ennek színvonala erősen hullámzik (a nemzetiségi kisebbségek anyanyelvi szintű nyelvtudásától a tolmácsszintű nyelvtudáson át a legnagyobb arányú „konyhai nyelvi” szintig).

A vizsgált populáció ebből a szempontból sajátos és ellentmondásos adottságokkal rendelkezik. Egyrészt életkora alapján az előző korosztályoknál több lehetősége volt „hasznos” (uniós) nyelvet elsajátítására, ezért várható el tőlük az átlagosnál nagyobb arányú nyelvtudás. Másrészt azonban a populáció értelmi, képzettségi és szociális szempontból a kortárs csoport második felébe tartozik, emiatt nem meglepő, ha a kutatás kedvezőtlen képet nyújt a nyelvtu-

dásukról. A kapott adatokat ugyanakkor statisztikai szempontból fenntartásokkal kell kezelni, mivel önbevalláson alapulnak, és azokat semmilyen dokumentummal, illetve tényleges teljesítménnyel nem kellett alátámasztani.¹²

A munkáltatói és a munkavállalói kérdőívek egyaránt alátámasztják azt a véleményt, hogy napjaink iskolarendszerben folyó szakképzésének szakiránytól függetlenül koncentrálnia kell az informatikai alapkészségek kialakítására. Ez nemcsak a géphasználatot, hanem a hálózati eszközök és módszerek ismeretét is magában foglalja, ami már jelenleg is lehetővé teszi, sőt a közeljövőben még inkább elvárja a tanítási módszerek korszerűsítését, a hálózaton keresztül történő munkavégzés szimulációját is magában foglaló mobil- és távoktatási eljárások ismeretét.

A legalább részben magyar cégek ismerik a tanulói szerződés rendszerét, és munkaerő-utánpótlásukban aktívan alkalmazzák a munkakörök szakképzésnek megfelelő betöltésére. Ezzel szemben a részben külföldi tulajdonú, legtöbbször nagy cégek HR karriermenedzsment-rendszerük segítségével töltik be munkaköreiket, melynek során nem mindig törekednek szakirányú végzettségű dolgozók felvételére. Ez az ellentmondás azért is figyelemre méltó, mert a tanulószerveződések sikere nemzetközi szinten is egyértelműen kimutatható, arányuk növekedése és a formák sokszínűsége arra utal, hogy a gazdaság szakképzési szerepvállalásának progresszív törekvései között tartható számon ez a képzési forma.

A tanulószerveződés alapján alkalmazott dolgozók könnyebben kapnak állandó, teljes műszakos munkát, míg a többiekkel sokszor csak határozott időtartamú, részmunkaidős munkaszerződést kötnek. Ennek oka, hogy a tanulószerveződés során végzett tanulmányokba a munkáltatók jobban belelátanak, és a képzést általában nagyon korszerűnek, az ott szerzett szaktudást hasznosíthatóknak, gyakorlatorientáltaknak, elméletileg megalapozottnak tartják, és egyben a munkahelyi betanítást, továbbképzést is perspektivikusnak látják. Ez utóbbira ezért szívesebben fordítanak anyagi forrásokat és munkaidőkeretet is. Ezzel szemben azok a cégek, amelyek nem alkalmazzák a tanulószerveződést, saját karriermenedzsment-rendszerükben oldják meg e feladatokat.

A tanulószerveződés rendszere elsősorban ott működik, ahol nincs a munkáltató cégnek saját HR karriermenedzsment-rendszere. Ilyenek a kisebb méretű, elsősorban magyar tulajdonú vállalkozások és vállalatok. Ezek fontosnak tartják munkaköreik megfelelő szaktudású dolgozókkal való betöltését. Általános véleményük szerint a tanulószerveződés lehetővé teszi a biztos tudású, jól alkalmazható dolgozók képzését. A nagyobb méretű, külföldi tulajdonú cégek fogadókészsége a tanulószerveződésekkel szemben sokkal kisebb. Sokszor nem is ismerik sem ezt a rendszert, sem a hazai szakképzés kimeneti jellemzőit. Dolgozóikkal szemben saját követelményrendszert fogalmaznak meg, amely sokszor nem is illeszkedik a hazai viszonyokhoz.

Következtéseink módot adtak a szakképzés módszertanához köthető összefüggések feltárására. Ezek elsősorban az új informatikai lehetőségek kínálta tanulási formákhoz, a digitális pedagógia, az internetes oktatás témaköréhez köthetők, és lényegük az, hogy e képzési formák nemcsak alkalmazhatók a szakiskolai képzésben, hanem a munkaerőpiac egyenesen meg is követeli ezeket az iskolarendszerű szakképzéstől. A feltárt adatbázis emellett lehetővé tette, hogy számos, a vizsgálat keretein kívül eső oktatásszociológiai, munkaerő-piaci következtetést tegyünk. Ilyen volt a vizsgált populáció nyelvtudásának felmérése, az informatikai

¹² A pályakezdő munkavállalók között a legnépszerűbb nyelv az angol. A válaszadók kétharmada valamilyen szinten beszél, ír és olvas ezen a nyelven (a szubjektivitást azonban jelzi, hogy közülük legtöbbször a legkomplexebb tudást igénylő „beszél” kategóriát jelölték meg, míg a leginkább passzív tudást igénylő „olvas” kategóriát a legkevésbé vállalták). A többséget jelentő 30–35% gyengén, 15–20% jó szinten tud angolul, míg kiválóan csak 1-2%-uk ismeri a nyelvet.

képzettség és más, hagyományos képzettségi mutatók közötti összefüggés bizonyítása, vagy a cégek munkaerő-piaci magatartásának tulajdonviszonyoktól és cég nagyságtól függésének meghatározása.

IRODALOM

- A 2006-ban szakiskolai képzésben tanuló szerződéssel szakmát szerzett pályakezdők munkahelyi tanulmányának szükségessége* (2008): Kutatási tanulmány. Kutatásvezető: Benedek András. Összeállította: Szabóné dr. Berki Éva és Kata János. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 223. o.
- Az iskolai rendszerű szakképzést folytató intézményekben a 2003/2004. tanévben szakképzettséget szerzett pályakezdők elhelyezkedésének, a szaktudás hasznosíthatóságának vizsgálatáról* (2006): Záró tanulmány, NSZI, Budapest.
- Benedek A. (2003): *Változó szakképzés. A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében.* OKKER, Budapest.
- Benedek A. (2007): *Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzésben.* Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benedek A. (2008) (szerk.): *Szakképzés-pedagógia.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet – Typotex, Budapest.
- Csányi L.-né (2005): *Pályakezdők a vállalatoknál – egy felmérés tanulságai.* Kézirat, MGYOSZ, Budapest.
- Henczi L. és mtársai (2008): *A munkaerőpiaci szereplők az iskolarendszerű szakképzés beiskolázási szerkezetének kialakításában.* Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Kata János (2007): *Korszerű módszerek a szakképzésben.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Munkaadók véleménye a szakképesítést szerzett pályakezdekről mint munkavállalókról* (2006): Résztanulmány, NSZI, Budapest.
- Szilágyi J. (2007): *A vállalkozások szakképzett pályakezdőkkel történő elégedettségmérés kamarai vizsgálatának tapasztalatai 2000–2006. Javaslatok a döntéshozók számára.* Kézirat, Budapest.

A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS ÉS A MUNKAERŐPIAC

A Pécsi Tudományegyetem Oktatáskutató Központjában 2008-ban került sor a felsőfokú szakképzés munkaerő-piaci kapcsolatait elemző kutatásra. (A kutatásban részt vevők a szerzőn kívül: *Boros Julianna, Fehérvári Anikó, Marton Melinda és Paku Áron.*) A kutatás apropóját a felsőfokú szakképzés bevezetése óta eltelt kerek tíz év adta, ami számvetésre készíti a kutatót: mi valósult meg azokból az elképzelésekből, elvárásokból, amelyek útnak indították a képzést a kilencvenes évek végén?

A képzési program egészét feltérképezni nem állt módunkban, s a kutatás szponzorát, az Országos Foglalkoztatási Közalapítványt is elsősorban a munkaerő-piaci összefüggések érdekelték. Éppen ezért erre helyeztük a hangsúlyt, feltárva azokat a tényezőket, amelyek a két szféra, vagyis a képzési programot megvalósító intézmények és a gazdasági szféra közötti kapcsolatot meghatározzák.

Ez a kapcsolat többféle síkon értelmezhető: a gazdasági szféra lehet megrendelője, esetleg megvalósítója a képzésnek, részt vehet magában a folyamatban, illetve – s ezt már nem feltételes módban kell fogalmaznunk – felhasználója is az „eredménynek”, vagyis foglalkoztatja a képzésben végzeteket. A kapcsolatrendszer egyaránt befolyásolja jogszabályok, pénzügyi szabályozók, a képzésben érintett oktatási intézmények, vállalkozások és tanulók ez alapján megfogalmazott érdekei, valamint sok egyéb, az előzőknél nehezebben leírható tényező, mint például érdeklődés, szakmai elhivatottság, és – tanulók esetében – az az oktatási környezet, amely útjára bocsátja őket, lehetővé téve a továbbtanulásukat, vagy amely alternatívaként megjelenik számukra. Kutatásunkban elsősorban arra koncentráltunk, hogy a munkaerőpiac igényei miként jelennek meg a felsőfokú szakképzésben, ismerik-e ezeket az igényeket az oktatási intézmények, meg szeretnék-e egyáltalán ismerni, s meg akarnak-e, meg tudnak-e ezeknek az igényeknek felelni. Fontosnak tartottuk, hogy ebben a megközelítésben is megjelenjenek a tanulói érdekek, elképzelések, vagyis mindaz, ami a tanulói oldalról ezt a kapcsolatrendszer befolyásolja.

A kutatás három nagyváros 12 intézményére felfűzve zajlott, oktatási intézményeknél, munkaadóknál és tanulókkal készített interjúk alapján. 12 oktatási intézményt, 21 munkáltatót és 20 két-három éve végzett diákot kérdeztünk meg. A módszer, illetve a minta természetesen nem tette lehetővé a téma precíz, számszerű elemzését, pusztán arra nyújtott lehetőséget, hogy a kapcsolatrendszer fenti módon körvonalazott elemeinek hátterére, mozgatórugóira rámutassunk. A téma értelmezését segítette egy egy évvel korábbi, kizárólag Pécsen készített tanulói kérdőíves felmérés, amely az akkor tanulmányai első évének végén járó minden felsőfokú szakképzésben részt vevő tanulót célzott meg. A 11 ilyen képzési programot indító intézményből 9 tanulót értük el, akiknek túlnyomó többsége, összesen 234 fő vállalkozott kérdőívünk kitöltésére.

A kutatást a már korábban említett számvetés igényén kívül a képzés munkaerő-piaci szerepével kapcsolatos várakozások, valamint azok a kritikák is indokolták, amelyek szerint a képzési programnak nem sikerült áttörést elérnie az oktatás és gazdaság közötti, az oktatás más szintjein is csak akadozva működő kapcsolatokban. Ez alapján fogalmaztuk meg hipotéziseinket is, melyek szerint ezt a kapcsolatot egyaránt befolyásolja a munkaerőpiac tájékoztatottsága (információhiánya), az oktatási intézmények saját, kizárólag belső ügyeikre koncent-

rálása és a tanulók munkaerő-piac iránti érdektelensége. Ez utóbbi feltételezés a tanulók felsőfokú továbbtanulási szándékára vezethető vissza, vagyis arra, hogy egyelőre nem céljuk a munkaerőpiacra való kilépés a felsőfokú szakképzésben való részvételüket követően.

A felsőfokú szakképzés helyzetének értékelése akkor lenne teljes, ha a képzési program helyzetét nem önmagában vizsgálnánk, hanem a rendszerben hozzá közel álló képzési programokkal (középfokú szakképzés, felsőfokú alapképzés) összehasonlítva. Hiába tudjuk (sejtjük) azonban, hogy e képzési programok sok szempontból hasonló problémákkal küzdenek – részben a megfelelő kutatások hiányában, részben pedig a közeli képzési programok markánsan eltérő sajátosságai következtében –, ezt az összehasonlítást nem tudjuk megtenni. Utalunk kell arra is, hogy a felsőfokú alapképzésből tömegesen csak kutatásunk lezárása után (2009-ben) léptek ki hallgatók, illetve arra, hogy a középfokú szakképzésnek nemcsak rendszerbeli helye, funkciója, jogi keretei, szakmai szerkezete tér el a felsőfokú szakképzésétől, hanem alapvetően különböző a tanulók társadalmi helyzete is, s mindez együttesen megnehezíti a komparatív elemzést. A tanulmány ennek értelmében tehát nem a felsőfokú szakképzés más képzési programoktól való eltéréseire, vagy az azokkal való hasonlatosságokra koncentrálna, hanem arra, hogy sikerült-e létrehozni az eredeti elképzeléseknek megfelelő, a munkaerő-piac sajátosságaira alapvetően koncentráló, a munkaadókkal együttműködő képzési programot, illetve hogy milyen tényezők segítik, s melyek gátolják az elvárások megvalósulását.

Munkaadók és iskolák

A munkaadók és az oktatási intézmények közötti kapcsolatot – ha egyáltalán beszélhetünk róla – alapvetően a gyakorlati képzés alapozhatja meg. A szabályozás szerint felsőfokú szakképző programot felsőfokú oktatási intézmények, vagy – felsőfokú oktatási intézményekkel együttműködve – középiskolák indíthatnak. Az oktatási intézmények, illetve azok tanulói gyakorlati helyet keresnek, a munkaadók pedig foglalkoztatják őket. Ez óhatatlanul azt jelenti, hogy legalább minimális szinten tudnak vagy tudhatnak egymásról. Természetesen elképzelhető a két szféra kapcsolata ezen kívül is, hiszen a képzési tevékenység tartalmát érintő szakmai együttműködés gyakorlati képzés nélkül is kialakulhatna, de ilyennel a felkeresett intézményekben nem találkoztunk. Maradt tehát a gyakorlati képzés, amelyet különbözőképpen egészített ki valamilyen más szakmai együttműködés. Kutatásunk tapasztalatai természetesen árnyaltabb képet jeleznek, mint amelyet hipotéziseinkben sommásan megfogalmaztunk, így az együttműködésnek három nagy csoportját vázolhatjuk fel.

Legtipikusabbnak a *távolságtartó kapcsolat* látszik, ami sok esetben a kapcsolat szinte teljes hiányát jelenti, más esetben csak valamilyen formális együttműködést a szakmai gyakorlat terén. Háttérben az áll, hogy a jogszabályok nem teszik szükségessé az együttműködést, valójában még a gyakorlati képzés sem igényel a legszükségesebb adminisztráción túl bármilyen kapcsolatfelvételt. Az iskola a kidolgozott képzési program alapján oktat, függetlenül attól, hogy a munkaerőpiac mit, milyen tudást igényel(ne), a gyakorlati képzésre vállalkozó cégek, intézmények pedig vagy az ingyen munkaerő haszná, vagy valamilyen személyes megkeresés okán fogadják a tanulókat. Az iskola nem fogalmaz meg konkrét elvárásokat a szakmai gyakorlattal kapcsolatosan, vagy ha igen, nem foglalkozik vele, hogy ezek az elvárások teljesülnek-e. A munkaadókat pedig nem érdekli, hogy mi történik az iskolában. Vagy olyan munkakörben foglalkoztatják a tanulókat, amire éppen lehetőségük van, vagy pedig – ha hagyománya van a tanuló fogadásának, akkor – a megszokott – középiskolai tanulók, vagy főiskolai-egyetemi hallgatók számára szabott – munkakörökbe kerülhetnek. A későbbi foglalkoztatás szempontjai sem készítik őket a tanuló tudásával és azon keresztül az oktatás tartalmi elemeivel való megismerkedésre. A kisebb cégek esetén kicsi a munkaerőmozgás, ritkán vesznek fel dolgozókat, így nem igazán érzik hiányát a képzési kínálat részleteit érintő ismereteknek, nagyobb cégek esetén pedig a munkaerő-utánpótlást biztosító részleg (HR) kép-

telen átlátni minden egyes munkakörre vonatkozóan az elvárásokat, így azzal már nem tudnak foglalkozni, hogy mit kínál számukra egy periferikusnak látszó, sosem hallott képzési program.

Mindez egy önmagát erősítő folyamatot takar, amelyben az oktatási intézmények – nem ismerve a munkaerő-piaci szereplőket – a tanulókra bízják a gyakorlati helyek megtalálását, aminek következtében ők meg sem tudnak ismerkedni a munkaadókkal, akik viszont így teljesen tájékozatlanok a képzés tartalmával kapcsolatban, s legfeljebb a náluk gyakorlatozó tanulók, hallgatók révén alkothatnak képet a felsőfokú szakképzésben tanulók kvalitásairól, így visszajelzést sem adnak az oktatásnak esetleges elvárásairól.

A kapcsolatok másik típusával egy esetben találkoztunk. Itt az *erős szakmai kohézióval jellemezhető ágazatok* sikerült valamelyest kitörni a fenti ördögi körből. A vállalkozásokat vezető szakmai elit és az elitképző intézmények régóta megvalósult szakmai kontaktusa alapján indult az együttműködés, ami ugyan nincs mindenre kiterjedően kidolgozva, mégis lehetővé tette, hogy a két szféra tudjon egymásról, s a munkaerőpiac valamelyest reflektálhasson is az elméleti képzés tartalmára. Ez a szakmai kapcsolat azonban nem a felsőfokú szakképzés talaján alakult ki, hanem vagy a középfokú, vagy a felsőfokú képzéssel kapcsolatban (esetleg mindkettőben), ami arra utal, hogy a képzési program nem, vagy csak nagyon nehezen képes függetlenedni a már meglévő struktúráktól, ugyanakkor építhet is az előzményekre. Ez az építkezés azonban nem törvényszerű: jó néhány olyan céggel is találkoztunk, amely a középfokon tanulók mellett befogadja szakmai gyakorlatra az ugyanazon iskola felsőfokú szakképzésében tanulókat is, anélkül, hogy definiálná maga számára, hogy új képzési programról, új feladatokról van szó, s ennek érdekében beszerezné a szükséges információkat. A problémát e kapcsolattípus esetében az jelenti, hogy az együttműködés mindkét oldal elítjére vonatkozik csak, s kialakulásának nélkülözhetetlen eleme az előzetes szakmai együttműködés. Az együttműködés eredménye a gyakorlati szakemberek tapasztalatait is figyelembe vevő oktatás, a szakmai gyakorlati férőhelyek viszonylag nagy száma, a tudatosan tervezett szakmai gyakorlat, s ennek következtében a tanulók későbbi, viszonylag sikeres elhelyezkedése.

A *személyi összefonódáson* alapuló kapcsolat látszik a legsikeresebbnek. Alapja, hogy az oktatásban (sőt már annak megtervezésében is) megjelennek a gyakorlati szakemberek, akik a kettős pozícióban, tanárként és a cégek, intézmények alkalmazottaiként, személyes kapcsolatokat is építve vesznek részt az elméleti képzés kialakításában, illetve a szakmai gyakorlat megtervezésében. Ennek eredményeként a gyakorlati szakemberek tapasztalatait itt jelennek meg leginkább a képzésben. A sikerhez hozzájárul az is, hogy ezeken a területeken sok az elkötelezett szakember, akinek szívügye a képzés (hisz éppen ezért vesznek részt benne). Ez azt elhivatottság teszi lehetővé azt is, hogy mind a gyakorlati, mind az elméleti képzés meg tudjon újulni, a személyi összefonódás pedig azt is, hogy a megújulás két oldala összhangban legyen.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a felsőfokú szakképzés gazdasági és oktatási szereplői alapvetően csak akkor találhatnak egymásra, csak akkor képesek egymásra odafigyelni, megfogalmazni egymással kapcsolatos elvárásaikat, s teljesíteni a másik fél elvárásait, ha ezt valamilyen „különleges”, vagyis rendszeren kívüli tényező indokolja. Ha ezek a feltételek nem állnak fenn, akkor a gazdasági szféra szinte teljességgel negligálja a felsőfokú szakképzést, nem is érdeklődik különösebben, hogy mi történik az oktatásban, s a gyakorlati képzésben is csak akkor vesz részt, ha erre kifejezetten „megkérlik”, vagyis vagy az oktatási intézmények vezetőinek, oktatóinak kérését teljesítik, vagy a hozzájuk forduló tanulókat.

Ezek a tapasztalatok arra utalnak, hogy a képző intézmények a képzés indításakor, működtetésekor nem kényszerülnek a munkaerőpiac jelzéseire figyelni. Jelenleg nincs olyan mechanizmus, amely ezt kikényszerítené vagy elősegítené. Hiába van túlkínálat ebben a képzési programban, ha a tanulók számára nem állnak rendelkezésre a munkaerő-piaci eredményeséget megbízhatóan tükröző indikátorok. A képző intézmények számára pedig nem létkérdés a kapacitások teljes kihasználása, hiszen a felsőfokú szakképzés nem a fő profiljuk.

A felsőfokú szakképzés tanulóinak munkaerő-piaci várakozásai

Hogy a képzési kínálat milyen mértékben igazodik a munkaerő-piaci elvárásokhoz, abban szerepe van a tanulók képzéssel kapcsolatos elvárásainak is. Kutatásunk azt jelzi, hogy az itt tanulók nem képeznek homogén réteget. Sok szempontból különbség van a középiskolai, illetve a felsőfokú intézmény által szervezett programban részt vevők között. Az előbbieket gyengébb tanulmányi eredménnyel végezték középiskoláikat, valamivel kevésbé beszélnek idegen nyelven, s kevésbé iskolázott szülői háttérrel rendelkeznek. Sok esetben közvetlenül érettségi után, saját középiskolájukban folytatják a tanulást, s meg sem próbálkoznak a felsőfokú továbbtanulással. Az ő esetükben a felsőfokú szakképzés nem a felsőfokú, hanem a középfokú szakmatanulás alternatívája. A fentiekkel ellentétben a felsőfokú intézmények által szervezett képzésbe a hallgatók jobb tanulmányi eredménnyel érkeznek, s lényegesen többen próbálkoztak a felsőfokú képzésbe bejutni. Számukra a felsőfokú szakképzésben folytatott tanulmányok vagy kudarcot jelentenek – hiszen nem tudtak bejutni a felsőfokú képzési programokba –, vagy pedig csupán átmeneti helyzetet. Kivételt csak azok a speciális szakmát tanuló fiatalok jelentenek, akik számára ez a képzési program kínálja az egyetlen tanulási lehetőséget az adott szakterületen, illetve akik valamilyen divatos szakterületen (pl. média) tanulnak. A tanulók összetétele azonban ezeken a képzéseken is vegyes, vagyis nem mindenki számára vonzó ez, így a sikerszakmáknak is meg kell küzdeniük mindazokkal a problémákkal, amelyek a kevésbé sikeres szakokat jellemzik.

Annak ellenére, hogy más tanulói réteg jelenik meg az egyik, s más a másik intézménytípusban szervezett képzésben, a képzéssel kapcsolatos tapasztalataik nagyon közel állnak egymáshoz.

Tanulási aspirációik tekintetében – a két képző intézménytípust együttesen kezelve – a tanulók öt csoportja határolható el.

Legnagyobb arányban azok találhatók meg közöttük, akik nem ezt a programot tekintették eredeti céljuknak. Egy részük kifejezetten érdeklődik a tanulni kívánt szakterület iránt, ők céltudatosan építik pályájukat. Saját érdeklődési területükön tanulhatnak, fő céljuk azonban továbbra is az, hogy diplomához is jussanak. Törekvéseiket alapvetően ennek rendelik alá, nem elégszenek meg a felsőfokú szakképzés szintjével. Minden bizonnyal ezzel hozható összefüggésbe az, hogy a szakmai gyakorlat iránt nem mutatnak különösebb érdeklődést.

A másik, eredetileg szintén a felsőoktatásra aspiráló réteg számára a tanult szakterület nem vonzó, őket csak a végzettséget igazoló bizonyítvány érdekli, a szakma, a szakterület iránt közömbösek. Vagy nincs kialakult elképzelésük, hogy milyen szakterületen szeretnének dolgozni, vagy pedig nem arra a szakterületre jutottak be a felsőfokú szakképzésben, amire szerettek volna a felsőoktatásban. Számukra a szakirányú felsőfokú továbbtanulás sem igazán vonzó perspektíva. Ez a hozzáállás nagyon könnyen pályaelhagyókká teheti őket – hacsak nem éri őket valamilyen egyértelmű pozitív hatás tanulmányaik során.

A tanulók harmadik csoportja a felsőfokú továbbtanulással nem is próbálkozott. A legrosszabb a középiskolai tanulmányi eredményük, s jelentős arányban választották az érettségi után saját szakközépiskolájuk programját. Szakmával kapcsolatos elképzeléseik nem egységesek, de leginkább iskolájukhoz ragaszkodnak, sokkal kevésbé a szakterületükhöz.

A negyedik, markánsan elkülöníthető, de nem túlságosan nagynak tűnő csoport tagjai korábban felsőfokú tanulmányokat folytattak, de onnan lemorzsolódtak. Ők tekinthetők az egyik, a felsőfokú szakképzést végső célnak tekintő tanulói rétegnek.

Végül meg kell említenünk egy ötödik tanulói csoportot, akik nagyon tudatosan, s kifejezetten az érdeklődésük miatt választották a vizsgált képzést, s azon belül a tanult szakterületet. Ez a réteg sem nagy, leginkább ahhoz a néhány szakmához kötődik, amelynek nincs alternatívája a felsőoktatásban. E csoportba sorolhatók – szakterülettől függetlenül – azok a már idősebb tanulók is, akik sokévi munka után döntöttek a tanulás mellett, s akik – nem érezve

elég energiát a főiskolai vagy egyetemi tanulmányokhoz – e program elvégzését tűzték ki maguk elé.

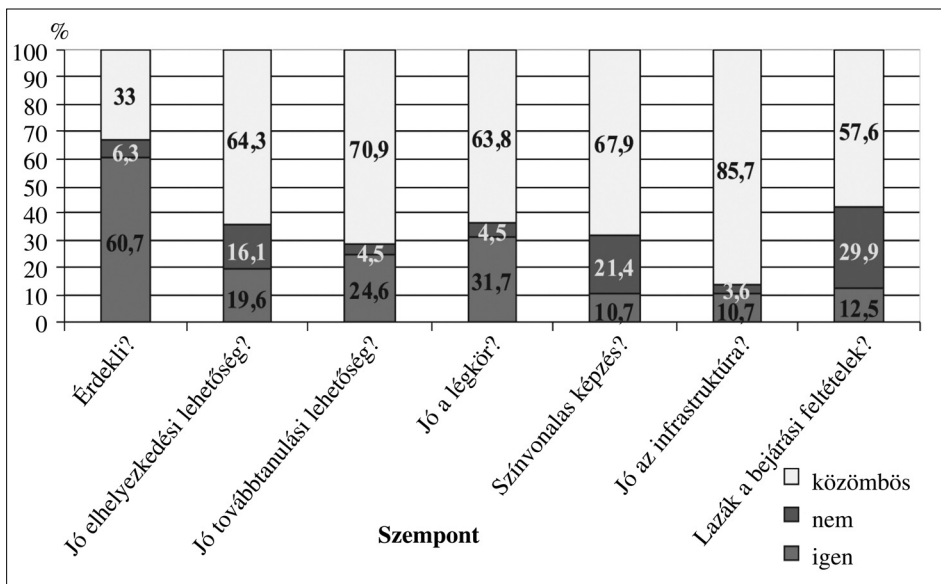
A kutatás tehát azt jelzi, hogy a felsőfokú szakképzésben jelentős arányban tanulnak – az információk alapján úgy látszik, hogy többségben vannak – olyan tanulók, akik számára a képzés munkaerő-piaci hozadéka nem fontos. Ez megítélésünk szerint hozzájárul ahhoz, hogy a képző intézmények is háttérbe szoríthassák ezt a tényezőt programjaik indításakor.

Hogy nemcsak a munkaerő-piaci hozadék nem annyira fontos számukra, de sok más, a képzéssel összefüggő tényező sem, arra álljon itt a pécsi kérdőíves adatfelvétel alapján készült kimutatás. Rákérdezve a képzés különböző elemeihez való viszonyra, az derül ki, hogy a szakma, a szakterület iránti érdeklődést leszámítva a közömbösség az uralkodó. A kérdés így hangzott: *Az előzetes elvárásaidnak mennyire felel meg ez a képzés? A lehetséges válaszok: Megfelel, mert ... illetve Nem felel meg, mert ...* formában voltak megadva. A különböző állítások közül tetszés szerinti számút lehetett kiválasztani.

Bár, mint láttuk, a tanulók érdeklődése kevésbé irányul a képzés munkaerő-piaci hozadékára, a továbbtanulásra, vagy munkába állásra vonatkozó elképzeléseik nem feltétlenül valósulnak meg, így kénytelenek mégis a tanult szakterületen maradni. Hogy milyen lehetőségekkel, arra a végzett tanulókkal készített interjúkból igyekeztünk megtalálni a választ, rákérdezve csoporttársaik sorsára is. Számszerű adatokkal így sem rendelkezünk, de árnyaltabb képet rajzolhatunk a lehetséges kimenetekről, s azok hozzávetőleges arányairól.

A kilépés egyik formája a programból való lemorzsolódás. Ennek három leggyakoribb oka a követelmények nem teljesítése miatti kimaradás, a felsőoktatásba való átlépés és a nyelvvizsga-követelmény (már ahol van) teljesítésének hiánya. Az okok tehát összetettek, vannak, akik számára a lemorzsolódás valójában előrelépést jelent. Interjúalanyaink 5–75% közöttire teszik a lemorzsolódás arányát.

A végzettek közül sokan továbbtanultak, főként azon a szakterületen, amelyet a felsőfokú szakképzésben is tanultak, de vannak olyanok is, akik új szakterület felé orientálódtak. Érde-



A felsőfokú szakképzésben részt vevők elégedettsége

Forrás: Kérdőíves felmérés pécsi oktatási intézmények felsőfokú szakképző programjaiban tanulók között, 2007. (N=234)

kes összefüggés rajzolódik ki a korábbi sikertelen főiskolai-egyetemi felvételi és a továbbtanulás között: a továbbtanulók elsősorban azok közül kerülnek ki, akik korábban nem is próbálkoztak ezzel. Ez arra utal, hogy a kudarcos felvételt követően az érintett tanulók egy része, amint teheti, azonnal átlép a felsőoktatásba, másik jelentős része pedig – legalábbis időlegesen – lemond erről a szándékáról. A továbbtanulás elsősorban azok között a szakterületeken tanulók között jelentős, ahol nehezebb az elhelyezkedés, s ahol a magasabb iskolai végzettségnek nagy a hozadéka.

Interjúalanyaink iskolatársaikról összegyűjtött információi szerint a szakmájukat elhagyók, vagyis a más szakterületen munkát vállalók száma meghaladja a saját szakterületen dolgozókéét. Ezt csak tényként tudjuk rögzíteni, nem tudjuk megmondani, hogy milyen mértékben okozza ezt a helyzetet a munkaerő-piaci fogadókészség. A felsőfokon továbbtanulók sokkal nagyobb eséllyel maradnak szakterületükön. Természetesen ebben nem, vagy nem feltétlenül a munkaerőpiac értékítélete játsza a fő szerepet, hiszen a szakirányú felsőfokú továbbtanulás egyben azt is jelenti, hogy az érintett tanulók szakmai elkötelezettsége erősebb, s nyilván mindent el is követnek annak érdekében, hogy a kitanult szakmában dolgozhassanak. Munkanélküliség előfordul, de nagyon ritka.

A szakterületen való elhelyezkedés ellenére a kérdezettek többsége úgy ítélte meg, hogy alulfoglalkoztatják őket, vagyis olyan munkakörben, amely nem igényli a megszerzett végzettséget. A felsőfokú végzettség hozadéka itt is jelentős, de valójában a felsőfokú végzettség is csak azt teszi lehetővé, hogy a felsőfokú *szakképzésnek* megfelelő munkakörbe kerülhessenek a végzettek.

Nagy a különbség az egyes szakmák munkaerő-piaci értéke között. Vannak olyan végzettségek, amelyekkel teljesen reménytelen az elhelyezkedés, s vannak olyanok, amelyeken szíves munkával előre lehet jutni.

A fentiek ellenére szakmájuk munkaerő-piaci helyzetét a kérdezettek csaknem fele jónak találja, bár más összefüggésben arról beszélnek, hogy kevés a munkahely. Az ellentét feloldása valószínűleg más szakmák, szakterületek még rosszabb elhelyezkedési lehetőségeivel összevetve lehetséges.

Az elhelyezkedéssel kapcsolatban rá kell mutatnunk arra, hogy a korábban szakmát szerzettek munkaerő-piaci helyzete kedvezőbb, mint a csak felsőfokú szakképzést elvégzőké. Többen maradtak saját szakterületükön, s a fizetésükkel is elégedettebbek. Ez arra utal, hogy ha a felsőfokú szakképzés javít egyáltalán a végzettek munkaerő-piaci helyzetén – ezt nem tudhatjuk, hiszen nincs középfokú végzettségű releváns kontrollcsoportunk –, akkor elsősorban azokén, akiknek nem csak ez az egy szakmai végzettségük van. Ezt a jelenséget egyelőre nem tudjuk értelmezni, ehhez további célirányos vizsgálatra lenne szükség.

Azok a munkaadók, akik a felsőfokú szakképzésben gyakorlati képzőhelyet biztosítanak, s így némi rálátásuk van a képzettség munkaerő-piaci helyzetére, általánosságban azt mondják, hogy a kibocsátás mértékében biztosan nincs szüksége a munkaerőpiacnak ezekre az emberekre. Igaz ez azokra a szakterületekre is, amelyeken a felsőfokú szakképzésben végzeteknek nem kell felsőoktatásban végzett riválisokkal megküzdeniük az álláskeresés során. Ez a képzési rendszer munkaerő-piaci kontrolljának általános hiányát jelzi.

Míndez arra utal, hogy vannak jól eltalált, vagyis tényleges munkaerőhiányra épülő képzések, de vannak olyanok is, amelyek csak azért képesek életben maradni, mert az oktatási expanzió miatt a tanulók mind magasabb iskolai végzettséget igyekeznek szerezni. A magasabb végzettség kedvezőbb elhelyezkedési lehetőséggel párosul, anélkül azonban, hogy a munkaadóknak pontos rálátásuk lenne a képzésre, s anélkül, hogy az oktatási intézmények rákényszerülnének a munkaerő-piaci igények figyelembevételére. Természetesen kivétel mindkét oldalon van (főként a képző intézmények oldalán), de ezek nem a rendszerszerű működés termékei, hanem rendszeren kívüli hatások. Olyanok, amelyek ideig-óráig, szűkebb-tágabb körben érvényesülnek.

NEVELÉSTÖRTÉNET

GYERMEKÁBRÁZOLÁS AZ 1950-ES ÉVEKBEN A *NŐK LAPJA* CÍMOLDALAIN

Bevezetés

A magyarországi nevelés- és gyermekkortörténet kutatói az utóbbi években több, a 20. század második felének jelenségeit és eseményeit feltáró kutatást végeztek. A rendszerváltozást követően ugyanis számos, korábban nem vagy csak nehezen hozzáférhető forrás vált tanulmányozhatóvá, és utoljára van még lehetőség az orális emlékek összegyűjtésére is. Emellett a társadalmi-politikai körülmények, a szocializmus időszakára vonatkozó hiteles ismeretek iránti igény is segítette a vizsgálódásokat. Ez a tanulmány egy olyan mikro kutatás rövid összefoglalása, amelynek során az 1950-es évtizedben megjelent heti újság, a *Nők Lapja* című képes magazin mintegy másfélszáz, gyermekeket (is) ábrázoló címlapképének sokszempon-tú ikonográfiai elemzését végeztük el.

A történeti ikonográfia módszerei (*Cennerné Wilhelmb*, 1986; *Basics*, 1998) a 19–20. század fordulójától jelen vannak a történettudományi kutatásokban. Igazi kiteljesedésük azonban a 20. század végére tehető, amikortól hatásuk a neveléstörténeti vizsgálódásokban is világszerte érzékelhető. Az eddig e téren elért ígéretes kezdetek és biztató, sokat sejtető eredmények ellenére is megállapíthatjuk, hogy napjainkban a neveléstörténet (jobbára múzeumokban összegyűjtött) tárgyi, képi forrásainak elemzése csak kibontakozóban van, többnyire nem állnak még rendelkezésünkre – legalábbis magyar nyelven – módszertani útmutatások, sőt magukat a korszakonként vagy tematikusan szerkesztett adatbázisokat, neveléstörténeti képgyűjteményeket is jórészt ezután kell összeállítanunk. A munkában eligazodási pontot jelenthetnek egyrészt olyan külföldi szakkönyvek, amelyek a (nevelés)történeti ikonográfiához kapcsolódnak (például *Keck* 1988; *Schmitt* és mtsai, 1997; *Cunnington* és *Buck*, 1978; *Schorsch*, 1979), külföldi tudományos tanácskozások anyagai (például a XIII. Coloquio de Historia de la Educación: La infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. 4a Sección: Imágenes y representaciones sobre la infancia. Donostia – San Sebastian, 2005), más országokban megjelent (általában egyes neveléstörténeti korszakokat felölelő) képgyűjtemények (*Manacorda*, 1992; *Schiffler* és *Winkeler*, 1991; *Alt*, 1960–1965; *Müller*, 1996; *Balogh*, 2000), digitális gyűjtemények (például a *Pictura Pædagogica Online [PPO]*, Németország) és természetesen azok a hazai próbálkozások, amelyek ebben a tárgykörben az elmúlt években születtek (*Szabolcs*, 2006; *Mikonya*, 2006, 2008; *Géczi*, 2005; *Hegedűs* és mtsai, 2008; *Tésztabó*, 2008). Megfelelő, az ikonográfiai elemzésekhez segítséget nyújtó módszertani alapozáshoz nélkülözhetetlenek továbbá a képelemzésekkel, a szimbolizációval, a fotó- és filmelemzéssel kapcsolatos kézikönyvek és tanulmányok is (például *Gombrich*, 1968; *Panofsky*, 1984; *Kapitány Ágnes* és *Gábor*, 1995; *Szilágyi*, 1999).

A vizsgált történelmi időszak

Az 1950-es évtized Magyarország történetében eseménydús időszak volt. Az ország 1948 után szerves része volt a szovjet államrendszernek, és ezért itt is jellemző volt a szocialista iparosítás; a mezőgazdaság szocialista átszervezése; az egypártrendszer bevezetése; a társadalomban tapasztalható, jórészt mesterségesen „gerjesztett” és levezényelt mobilitás, tömegek „helycseréje” a társadalomszerkezeten belül; a terv- és munkaerő-gazdálkodás; az „éberség” meghirdetése és a békeharc. A korszak gyermekkortörténetének, gyermekszemléletének

alakulását is nagyban befolyásolta a nemzetközi erőviszonyok változása, a hidegháború, a tervgazdálkodás bevezetése, a szovjet modell követése vagy az arra való törekvés, a külföldi és magyarországi munkásmozgalmi irányzatok lépései, illetve a Magyar Dolgozók Pártja politikájának mozgásai. Ez az az évtized, amikor is 1956-ban Magyarországon forradalom zajlott, amelyet azonban hetek alatt levertek, és azt követően a *Kádár János* nevével fémjelhezhető, évtizedekre meghatározó politikai irányvonal volt az uralkodó.

A népesedési mutatókat megvizsgálva látható, hogy Magyarországon a II. világháború után csekély mértékben ugyan, de emelkedni kezdett a születési arányszám, amely 1947 és 1950 között a háború előttinél magasabb, 21 ezrelékes szinten stabilizálódott. Az ezt követő két évben kismértékű csökkenés volt tapasztalható, 1953-tól viszont – az anya- és csecsemővédelmi intézkedések, az abortusz lehetőségének drasztikus korlátozása, illetve a propaganda hatására jelentős népességnövekedés következett be. 1954-ben a születési arányszám elérte a 20. század második felének legmagasabb értékét, és kiemelkedően magasnak számított egész Európában. A 23 ezrelék körüli érték két éven át stagnált, az 1956-tól legalizált művi vetélések és a korábbi adminisztratív jellegű intézkedések eltörlése azonban jelentősen leszorította a születési arányszámot (*Klinger, 1999, 47. o.*)

A népességszám *Klinger* adatai szerint 1945 és 1960 között az alábbi módon alakult (1999, 45.):

Év	Fő	%	Növekedés
1945	9082 ezer		211 ezer fő
1950	9293 ezer	2,3	474 ezer fő
1955	9761 ezer	5,1	194 ezer fő
1960	9961 ezer	2,0	

Bár a születések évi száma erős ingadozást mutat, a korabeli statisztikai adatokból jól kitűnik, hogy 1953 és 1955 között jelentős hullámhegy alakult ki.

A kutatásról

Kutatásaink során – támaszkodva korábbi, a Pécsi Tudományegyetemen végzett, az 1950-es évek gyermek-, nő- és tankönyvtörténetének részleteit feltáró vizsgálódások eredményeire (*Kéri, 2003, Kéri és Varga, 2006, Buriné Pálfi, 2006*) – megpróbálkoztunk egy olyan ikonográfiai kutatás lefolytatásával, amely az évtized egyik prominens, a hazai (inkább városi) női társadalom hetilapjához, a *Nők Lapjához* kötődik. A képes magazin címlapjain 1950 és 1959 között található, gyermekeket (is) ábrázoló fotókat és rajzokat elemeztük különböző szempontok szerint, annak érdekében, hogy újabb metszetet nyerjünk a téma vonatkozásában.

Kutatásaink előkészítése során több nehézséggel is találkoztunk: nem sikerült maradéktalanul feltárnunk az elemzés elsődleges forrását jelentő női magazin 1950 és 1959 közötti számainak, ám ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy eredményeink nem módosulnának jelentősen a néhány hiányzó lapszám vizsgálata nyomán sem.

További nehézséget okozott, hogy a hazai örvendetes ikonográfiai, neveléstörténeti-ikonográfiai kutatási törekvések ellenére sem sikerült a saját vizsgálódásainkhoz megfelelő, jól adaptálható, már kidolgozott módszertani útmutatást találni, ezért a képelemzéshez szükséges szempontokat és szempontcsoportokat *Szilágyi Gábor* könyvére (1999) és saját elgondolásainkra alapozva dolgoztuk ki, elismerve természetesen a további pontosítások, finomítások létjogosultságát.

A kutatás forrása: a *Nők Lapja*

Mielőtt a *Nők Lapja* 1950-es években megjelent, gyermek(ek)et ábrázoló címlapfotóit áttekinténénk, az elemzés fő szempontjait és eredményeit vázolnánk, szükségesnek tartjuk magának a lapnak a rövid bemutatását.

A képes női magazinnak indulásakor, 1949-ben a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége volt a gazdája. Főszerkesztője az 1950-es években *Barcs Sári* volt. A magazinnak számos, az újságírásban hivatásosnak számító munkatársa volt, például *Szemes Piroska*, *Bajor Nagy Ernő*, *Osváth Katalin*, *Földes Anna* és *Szilágyi Éva*, vagy a későbbi főszerkesztő, *Németi Irén*. A *Nők Lapja* „fénykorában” egymillió-kétszázezer példányban jelent meg; *Nádor Ilona* szerint az akkori újság „mindenkihez szólt”, és „nem volt nagy konkurenciája” (*Szarka*, 2001).

A *Nők Lapja* az 1950-es években mindvégig kiemelten napirenden tartotta a nők politikai nevelését, voltaképpen – hasonlóan sok más korabeli laphoz – az akkori pártideológia egyik szócsöve (is) volt. Mivel nem állnak rendelkezésünkre az újsággal kapcsolatos hatásvizsgáló tanulmányok, nehéz lenne bármilyen véleményt is formálni arról, hogy a *Nők Lapja* politikai tanításai, a nyílt vagy rejtett utalások hogyan hatottak a korabeli olvasóközönségre. Az azonban valószínűnek látszik, hogy a hazai nők körében hosszú éveken át tartó, szisztematikusan tervezett szemléletformáló eszközről beszélhetünk a lap esetében. Ennek jelentőségét semmiképpen nem hanyagolhatjuk el, különösen akkor, ha tekintetbe vesszük, hogy a nőket övező társadalmi-politikai-kulturális környezet zömmel ugyanazokat az értékeket és üzeneteket közvetítette, mint maga a lap.

Ugyanakkor hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez a magazin – nem kis részt kitűnő korabeli szerkesztőinek, újságíróinak és fotósainak köszönhetően – színes témakínálatával, a „minden napokról” tudósító riportjaival, irodalmi betétjeivel számos magyarországi nő egyik legfőbb olvasmánya volt. A divatról, a háztartási munkáról, a gyermeknevelésről, a női szerepek „összszegyeztetéséről” és más, a nőket érintő témákról is szólt ez a lap a politikai (direkt vagy indirekt) tartalmú írások mellett.

A címlapképek elemzésének fő szempontjai; módszertani alapvetések

Kutatásunk során a sajtófotó-elemzéshez háttértudásként felhasználtuk egyrészt a korszakkal kapcsolatos történelmi, gyermekkor-történeti ismereteinket, másrészt – a kutatás módszertani alapjainak kidolgozásához – a képi közlési mód vizsgálatánál szokásos számos szempontot és eljárást is áttekintettünk. A címlapok értelmezéséhez (korlátozottan) a *Nők Lapja* belső tartalmát is vizsgáltuk. Az alábbiak voltak az elemzés fő szempontjai:

- I. A *Nők Lapja* címlapképeivel kapcsolatos egyik kiemelt szempontunk volt magának az ábrázolt gyermeknek (gyermeknek) a megjelenítése. Valamennyi, gyermek(ek) képével készült címlap esetében vizsgáltuk eszerint, hogy az ábrázolt gyermek(ek)
 - milyen korcsoportba tartozóak;
 - milyen neműek;
 - hányan vannak;
 - kikkel láthatók együtt;
 - mekkora helyet foglalnak el a címlapon (milyen a térkitöltés).
- II. Külön vizsgálódási szempontként emeltük ki azt, hogy az ábrázolt gyermekek mivel foglalkoztak, milyen tevékenységek közepette, milyen élethelyzetekben láthatók. Ezt egészítette ki az a szempont, hogy milyen környezetben (milyen háttér előtt) szerepelnek a fotón vagy rajzon (plakáton). Azaz fontosnak tartottuk az észlelésben jelentkező és az észlelést irányító kulturális kódok minél mélyebb szintű feltárását, hiszen ezek nagyban segíthetik

a felismerést, az azonosítást, az ábrázolt hely, idő, esemény, tevékenység értelmezését, magának a címlapkép témájának a meghatározását.

- III. Feltártuk és számba vettük a képeken jelen lévő szimbólumokat, ezek változását az évtized során, amelyek alátámasztották a címlapok funkciójának árnyaltabb megértését, a kódolt fotók üzenetének biztonságosabb megfejtését. A képek funkciójával kapcsolatosan Szilágyi Gábor kétféle csoportosítást vettük iránymutatónak. Eszerint a sajtófotó hármass funkciója „1. Rögzíteni a tényeket (az információt), mesterséges memóriatárat alkotni, mely mentesít a felidőzés erőfeszítésétől; 2. továbbítani az információt olyan, az emlékezet számára megragadható formában (kép), amely segíti az információ emlékezetbe vésését; 3. alakítani az információt, hogy a kívánt tartalommal kerüljön a kép az emlékezetbe”. (Szilágyi, 1999. 89. o.) E szempontok közül főként a 3. állt figyelmünk középpontjában.

Más megközelítésben (a szerkesztési koncepciót, a sajtófotók lapban való elhelyezését, térkitöltését illetően) érdemes még azt a kérdést is feltenni, hogy az adott (címlap)kép illusztratív vagy informatív funkciót tölt-e be; kutatásunk során igyekeztünk erre is figyelni, mindvégig szem előtt tartva, hogy a címlapkép különös és sajátos fajtája a sajtófotónak, kiválasztása megkülönböztetett értékét jelzi.

- IV. A címlapkép jelentésének kibontása elképzelhetetlen a képi közlés mellett álló szövegek (nyelvi elemek) számbavétele és elemzése nélkül. Így vizsgálódásunkban valamennyi címlapkép esetén kigyűjtöttük és évenkénti bontásban csoportosítottuk a képen szereplő címeket, idézeteket, jelmondatokat, magyarázatokat, illetve a szöveg nélkül megjelent fotókat külön is számba vettük. Bár a sajtófotóhoz kapcsolt szöveg szerepe általában az, hogy a képi közlést megismételje, megerősítse, vizsgálódásaink során számos esetben volt megfigyelhető az a jelenség, hogy a címlapfotón elhelyezett szöveg új jelentést vezetett be (mely a képi közlésből önmagában nem vagy nem feltétlenül következett), illetve hogy a szöveg magát a képi üzenetet átértelmezte, kiegészítette. Így tehát ennek az elemzési szempontnak a beemelése különösen hasznosnak és fontosnak bizonyult.
- V. Fenti szempontok mellett lényeges vizsgálódási iránynak tekintettük a fénykép észleléséhez, értékeléséhez kapcsolható konnotációs eljárásokat. Ezek egyfajta megközelítés szerint az alábbiak: (1) a trükk, amely „a fénykép valóságshűségét használja ki, és denotált jelentésként tudatosít erőteljesen konnotált jelentéstartalmat”; (2) a beállítás, amely nem csupán fényképezési eljárás, hanem „jelentésbeli funkciója van”; (3) a tárgy, amely „elhelyezésének és beállításának különleges súlya van, mert a konnotált jelentés a lefényképezett tárgy értelmezése alapján születik”; (4) a fotogénia, „melynek lényege, hogy a konnotált jelentés magában a megszépített képben van”; (5) az esztétizmus, amikor is „a sajtófotó művészi szándékból születik”; (6) mondattan, amikor „a konnotációs folyamat nem az egyes képek (szegmentum), hanem az egész sorozat (szupraszegmentum) szintjén látszódik”. (Szilágyi, 1999. 117–118. o.)

Természetesen a fénykép konnotálásának egyéb lehetőségei is vannak, úgy mint a gondolati síkon lejátszódó konnotálás vagy (harmadik kategóriaként) azok az ideológiai vagy erkölcsi indítékú konnotálások, amelyek az 1950-es évek vizsgált címlapképei esetében jelentős mértékben jelen voltak, ezért vizsgálatuk különösen indokolt.

- VI. Végül összegyűjtöttük a vizsgált forrásanyag esetében azokat az információkat is, amelyek a címlapokon közölt sajtófotók és rajzok vonatkozásában a kép eredetét illetően megállapíthatók voltak. A *Nők Lapja* címlapképeinek túlnyomó részét az 1950-es években az újság munkatársai (különösen *P. Szádvári Éva* és *Nádor Ilona*) készítették, illetve a Magyar Fotó, majd az MTI hírügynökségtől származtak, így feltételezhető, hogy kiválasztásukat és feldolgozásukat a lap szerkesztési koncepciója irányította. A fénykép keletkezésének idejét és helyszínét csak ritkán közölték a címlapokon, technikai jellegű szöveges utalásokkal pedig a vizsgált korszakban csak elvétve találkozhatunk.

A kutatás eredményei

Kutatásaink szerteágazó eredményeit ebben az alfejezetben röviden összegezve mutatjuk be.

A *Nők Lapja* címlapjainak, cikkeinek és képanyagának átvizsgálásával világosan megállapítható, hogy melyek voltak az 1950-es években a gyermekszemlélet legfőbb elemei. A lap folyamatosan és töretlenül szólt a gyermekek helyzetének jelentős (és óriási távlatokkal kecsgetető) javulásáról. Mint az akkori élet minden dimenziójában, e lapban is gyakori és bevett fordulat volt az 1945 előtti (ám csakis a Horthy-korszakot érintő) helyzet abszolút negatív módon való bemutatása, a szegénység, a gyermek- és csecsemőhalandóság egyedüli hangoztatása úgy, hogy közben a II. világháború előtti eredményekről (például az iskoláztatás kiterjesztése, a gyermekvédelmi intézkedések bővülése stb.) egyetlen szót sem ejtettek. A gyermekek helyzetének bemutatása kapcsán (is) a két világháború közötti korszak lett az „antikorszak” az 1950-es években, és ez a fajta sematikus történelemábrázolás egészen az 1990-es évek kezdetéig több sajtóorgánumban és a tankönyvekben, ifjúsági könyvekben is jellemző maradt.

Az 1950-es évek öt éves tervek teljesítésének lázában égő Magyarországa, az akkori társadalom – benne természetesen a nők és a gyermekek helyzete – a címlapokon csakúgy, mint a cikkekben és plakátokon – szinte teljesen pozitív beállításban szerepelt. A kor pártideológiai-ájának megfelelően a *Nők Lapja* minden sorát is áthatotta a kirobbanó optimizmus, valamint az „apróbb” nehézségek közeljövőben történő legyőzésébe vetett hit. A hazai gyermekeket bemutató írásokban szinte állandó jelzőként szerepelnek a „gyermekkor” mellett a „vidám”, a „boldog”, a „napfényes”, a „napsugaras” szavak, a gyermekek mind „boldogok” és „kacagóak” a szövegekben. A pozitív gondolatokat és a társadalom fejlődésével kapcsolatos optimizmust az újság címlapjain bemutatott gyermekek képe is sugallta, illetve alátámasztotta. Az általunk vizsgált időszakban mindvégig pufók, nevetős arcú, szépen fésült, ünneplő ruhás kisfiúk és kislányok népesítették be a lapot – legalábbis akkor, ha az illusztráció valamelyik szocialista ország, illetve Magyarország bemutatásához tartozott. A *Nők Lapjában* csakis a magyar, a szovjet, a román, a kínai, a bolgár, az albán, a lengyel és vietnami gyerekek voltak nevetősek, kövérek, jólfésültek és tiszták, ábrázolásuk gyakran barokkos, puttószerű. Hogy „nagyszerűnek” ábrázolt helyzetük még szembetűnőbb legyen, ellenpontként (a Horthy-rendszer fentebb említett bemutatása mellett) megjelentek az „imperialista és gyarmati” országok gyerekei, szövegekben és képekben is illusztrálták nehéz sorsukat, folyamatosan hangsúlyozva, hogy csakis a szocialista országokban jó gyermeknek lenni. A „múlt” és „jelen” összehasonlítása, a „szocialista” és „imperialista” országok gyermekeit összevető ábrázolás teljesen sematikus, fekete-fehér volt, annak gyakori hangoztatásával, hogy a világon a legjobb a Szovjetunióban élni. Ezt a gondolatot nem csupán címlapképekkel és szalagcímekkel igyekeztek alátámasztani, hanem az újság belső oldalain a szocialista tábor gyermekintézményeit bemutató számtalan képriporttal is. Ezek között nagyjából a magyarországi óvodákat, bölcsődéket, iskolákat, szülőotthonokat, gyerekkönyvtárakat, úttörő-létesítményeket leíró cikkek, képsorozatok szerepeltek, és – mint minden más korabeli sajtótermékben – gyakori statisztikai adatsorok. A tervgazdálkodás kiemelt területe volt a gyermeknevelés sokasodó feladatait megoldó intézmények gyarapítása, ám 1955-ben már jól látszott, hogy az óvodák és bölcsődék fejlesztésének üteme korántsem tart lépést a megnövekedett gyermeklétszámmal.

A gyermek azonban nem csupán mint az öröm, a boldogság „szimbóluma” szerepelt a *Nők Lapja* címlapjain, hanem a békeharcot, a gazdasági növekedést, a haladást kifejező személyként is. A gyermekfotók állandó illusztrációkká váltak a békekölcson-jegyzés, az öt éves terv teljesítése, a szovjet–magyar barátság, a (szovjet) katonák, a rend dicsőítése kapcsán, és nem hiányoztak soha a gyermekek a politikai kongresszusokról, a párt vezetőit bemutató fotókról és plakátokról. Világosan kiderül az egykori képek elemzéséből, hogy a gyermek, a gyermekkor szöveges vagy piktografikus megjelenítésével gyakran támasztották alá az ideológiai tar-

talmú mondanivalót, és a „gyermek” állandó emlegetésével próbálták elfogadhatóvá (és „eladhatóvá”) tenni a nem túl népszerű eszményeket. Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek például magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon, azaz nem vesznek részt a sztahanovista mozgalomban, a békeharcban, a békekölcsön-jegyzésben, a tévesztésben, a szocialista építő munkában, a tanulásban, a választásokon, a pártmunkában, a szocialista országokkal való együttműködésben.

Ha áttekintjük azt, hogy a közel másfélszáz címlapképen milyen élethelyzetekben, mely tevékenységek közepette, milyen politikai tartalmú szimbólumok és miféle szalagcímek társaságában láthatjuk az ábrázolt gyerekeket, akkor fenti megállapításainkat tovább pontosíthatjuk. Ezeket az elemzési szempontokat használva ugyanis kitűnik, hogy a címlapképek hűen, mint egy barométer követték a politikai-társadalmi változásokat.

1950 és 1953 között, *Rákosi Mátyás* pártelnök időszakában a címlapképeken csakúgy, mint a korszak valamennyi ikonográfiai ábrázolásán, a gyerekek többnyire nem a koruknak megfelelő élethelyzetekben, nem a gyermekkorra jellemző szituációkban láthatók. Jellemzőbb volt az, hogy légüres térben, távolba néző tekintettel, szovjet vagy magyar katona karjában/mellett, vízi erőmű, gyár, a Kreml, tank vagy egy hősi emlékmű előtt ábrázolták őket. A címlapokon szereplő szimbólumok között gyakran szerepelt szovjet és magyar zászló, az úttörőjel jelképei: nyakkendő, őrsi zászló, egyenruha, továbbá békegalambok, pártjelvények. A képekhez tartozó szövegek szinte minden esetben direkt módon megfogalmazott politikai tartalmúak, így még jobban nyomatékosítják a címlapképek üzenetét. Ilyen jelmondatok szerepeltek például 1950-ben a gyermekábrázolások alatt: „Anyák! Harcos összefogással védjük gyermekeink boldog jövőjét!”, „A Tervkölcson nyertese az egész dolgozó magyar nép!”, „Magadért, családodért: jegyezz békekölcsönt!”, 1951-ben a fokozódó békeharc jegyében: „Felelősek vagyunk a világ minden gyermekéért”, „A magyar nép örökre szívébe zárta a felszabadító hős Szovjet Hadsereget”, „A virágzó holnapokért, gyermekeink boldog életéért aláírjuk a békeívet”, „Magyar asszonyok, magyar anyák! Gyermekeitek boldog jövőjéért dolgozzatok az ötéves terv győzelmeiért, védjétek a békét!”, „Gondoljunk saját gyermekeinkre és segítsük a koreai hősök gyermekeit!”, „A koreai gyermekekért – A koreai hősök a mi gyermekeinkért is harcolnak...”, 1952-ben például a „Moszkvára tekint a békeszerető emberiség – Éljen a XIX. pártkongresszus!” felirat. Feltűntek még a május 1-jei, április 4-ei ünneppel összefüggő mondatok, valamint Sztálint és Rákosit üdvözlő feliratok.

1953-ban, amikor is nyáron Rákosi Mátyást az élet minden területén pozitív változásokat hozó, reformer *Nagy Imre* váltotta a miniszterelnöki poszton, a *Nők Lapjában* is lényegesen megváltoztak a címlapképek feliratai és a rajtuk ábrázolt szituációk. Táborozásra készülő, vásárra menő, Téliapót váró, őszi sétára induló gyerekek váltják fel ebben az évben a korábbi, katonákat és pártvezéreket ölelő gyerekeket. Változnak a szimbólumok és a képaláírások is ebben az évben: „Kisunoka az első leckét mutatja nagyapónak”, „Az Úttörő Áruházban Téliapó meghallgatja és feljegyezi a gyerekek kívánságait” ... stb. Megjelentek a játékbabák, a mesekockák, a lakásbelső, az iskolai, óvodai, bölcsődei tárgyak a gyermekeket ábrázoló képeken. Az 1954-es volt az első olyan év a női képeslap történetében, amikor is a címlapképek csakúgy, mint a belső oldalakon található képriportok és egyéb illusztrációk, már csak igen kevés ideológiai-politikai mondanivalót hordoznak, sokkal inkább jellemző a valóságos élethelyzetek, a mindennapi szituációk bemutatása. A gyermekek tevékenységei között a hógolyózás, a bölcsődei ebéd, a zenélés, a séta és az alvás szerepel, jóllehet, ebben az évben sem hiányzott teljesen a gyerekek katonákkal való szerepeltetése, illetve a „passzív”, „pózoló” gyermekek ábrázolása.

1955-ben ismét jól érzékelhetően mutatják a politikai változásokat a *Nők Lapja* címlaplain bemutatott gyermekábrázolások: a Moszkva bizalmát elveszített és a pártból is kizárt Nagy Imre politikáját újra másfajta, a mindennapokat ismét sokkal jobban átpolitizáló párt-

és országvezetési irány váltotta fel. Ebben az évben a címlapokon feltűnően sok az édesanya-gyermek ábrázolás, és szinte mindegyik kép gyűlésekkel, konferenciákkal, békeharccal összekötött ideológiai tartalmat közvetít. A Varsói Szerződés megalakulásának évében a címlapképek fő üzenete ismét a „békeharc” fontossága, amely az anyák kötelessége, a gyermekek szép jövőjének záloga; a szovjet katonák gyermekbarát viselkedése, a szovjet–magyar barátság hangsúlyozása; és – hasonlóan az előző évekhez – a gyermekekről gondoskodó szocialista állam (jólétiállás, orvosi ellátás, iskoláztatás, táboroztatás stb.) bemutatása. Ezt erősítetik a képekhez kapcsolt jelmondatok is: „Üdvözlés a IV. Magyar Békekongresszusnak”, „Dicsőség és hála a felszabadító Szovjetuniónak, a béke és a szocializmus szilárd támaszának!”, „Magyar nők, magyar anyák! Családokat, gyermekeiket boldog jövőjéért emeljétek fel szavatokat a háborús gyújtogatók ellen! Neveljétek gyermekeiket a munka és a haza szeretetére!”, „Anyák, akik az életet adjuk, egyesüljünk az élet megvédésére!”

1956-ban, az SZKP XX. kongresszusa nyomán Magyarországon is viták, politikai küzdelmek kezdődtek, valamelyest szabaddá vált a sajtó is; júliusra mindez belpolitikai válsághoz vezetett, aminek hatására Rákosi Mátyás „egészségi állapotára” hivatkozva felmentését kérte, és elhagyta az országot, a helyére *Gerő Ernő* került. 1956 októberében kitört a magyar forradalom, összeomlott a sztálinista pártállam, és megalakult Nagy Imre második kormánya. A forradalmat megelőzően a *Nők Lapja* címoldalain a gyermekábrázolások semmit nem tükröztek a politikai változásokból, annak leverését követően pedig magának a forradalomnak a heteire is csak halovány utalások történtek. A gyerekek ebben az évben strandolnak, olvasnak, játszanak a címoldalakon, nem szerepelnek mellettük katonák, békegalambok, sőt még az úttörőjel jelképei sem. A képaláírások effélék: „Tavaszi szélben...”, „Az ünnepi könyvhéten”, „Jaj, de szép a nyár!”, „Mi minden van az iskolatászkában...”, „Nem túl hideg?”. Ezt és a következő, 1957-es évfolyamot olvasva azt láthatjuk, hogy nyoma sincs az 1956-os forradalomnak és leverésének, mintha meg sem történt volna.

A gyerekek 1957-ben addig soha nem látott módon és arányban aktív szereplői a *Nők Lapja* címlapképeinek, ráadásul kifejezetten gyermeki cselekvések közepette láthatók a legtöbb esetben, például játszanak, korcsolyáznak, olvasnak, számolnak, énekelnek, eszegetnek. A *Ho Si Minh*-t fogadó úttörők nyakában lógó nyakkendőn kívül a gyermekeket ábrázoló címlapokról hiányoznak az ideológiai szimbólumok. Helyettük az ünnepekhez, a régi hagyományokhoz kapcsolódó jelképeket hangsúlyozták ebben az évben, mint például a népviselet, a hímes tojások, a (Télapó)csizma, a karácsonyfa. A szöveges közlések is igen ritkán voltak politikai üzenetek 1957-ben, inkább ilyenek: „Ez már nem játék...”, „Őszi verőfényben”, „Türelemjáték”, „Vajon anyu észreveszi?”, „Karambol”, és „De jó lenne az a hintáló karácsonyra...”

1958-ban a gyermekeket a *Nők Lapja* címoldalain korábban sosem látott változatos tevékenységi formák között találhatjuk. Számos képen szórakoznak, nézelődnek, játszanak, több képen is valamilyen munkatevékenységgel foglalatkoskodnak: libákat legeltetnek, ezermesterkednek, egy fotón festetőt kislányt, egy másikon iskolába tartó lányt láthatunk. Néhány úttörőjelkép mellett nagyobb számban láthatjuk viszont a „munkára nevelés” kellékeit: ecset és festővászon, legeltetett állatok, fonott kosár, kapa és agyagmodell szerepelnek a gyerekek mellett a címlapokon, és a szövegek is leginkább ilyesmiről szólnak.

1959-ben a *Nők Lapja* címoldalán a gyerekek többsége is természetes élethelyzetben, hétköznapi/gyermeki tevékenység közepette látható. A mosakodó, szülinapi tortát bámuló, szappanbuborékot fújó, gyerekársával beszélgető, ebédelő, vízparton nézelődő, strandoló, állatkertben szórakozó, karácsonyfát néző, iskolában író és édesanyja karjában fekvő gyermekek mellett csupán kis százalékot képvisel a március 15-ei nemzeti ünnepre készülődő két úttörőt bemutató, illetve a veterántól autogramot kérő gyerekeket ábrázoló „mozgalmi” tartalmú kép. A képfeliratok többször a gyermekkorról szóló versidézetek, ideológiai szimbólum pedig szinte nem is szerepelt ebben az évben a magazin címoldalain a gyermekek mellett.

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, az újságcímlapokra kiterjedő kutatásaink azt bizonyítják, hogy *egészében* nem beszélhetünk „a hazai 50-es évek gyermekképéről”, hiszen ebben a politikai értelemben véve nagyon is színes és mozgalmas időszakban is évről évre, kormányváltásról kormányváltásra mindig (kevésbé vagy jobban) módosult. Jóllehet, a gyermekvállalásra való buzdítás, a gyermekek boldogságát biztosító szocialista társadalom megeremtése/megerősítése mindvégig cél volt ebben az időszakban, világosan tükröződik már az eddig lefolytatott (részleges szövegelemzésekkel is kiegészített) ikonográfiai vizsgálatokból, hogy milyen sok – néha alig érzékelhetően finom és halk – hangsúlyeltolódás ment végbe a gyermekek megítélését, a gyermeket politikai érdekek kifejezéséhez felhasználó célokat illetően.

Tisztában vagyunk azzal, hogy kutatásaink eddig feltárt eredményei korántsem képviselik, nem is reprezentálhatják a téma egészét. Számos újabb, a korabeli sajtótermékekre, írott forrásokra (például törvények, tankönyvek, gyermekkönyvek, naplók, levelek, oktatási intézmények dokumentumai stb.), képi anyagokra (plakátok, képzőművészeti alkotások, filmek és egyebek), sőt, az *oral history* ma még feltárható adataira támaszkodó kutatás szükségeltetik még ahhoz, hogy gyermekkép és gyermekfelfogás vonatkozásában pontosabban és részletgazdagabb formában bontakozzon ki előttünk az 1950-es évek története, az akkori magyar társadalom tagjainak gondolkodásmódja. Mindez azért is fontos lenne, mert az átpolitizált címlapképek, filmek vagy plakátok, versek és újságcikkek, korabeli politikai szövegek és beszédek sem feledtethetik azt, hogy a legtöbb gyermek az akkori Magyarországon is várt és szeretett lény volt, akinek képét a felnőttek szívesen látták az újságokban és másutt, és akik éppen gyermeki mivoltuknál fogva fél évszázaddal ezelőtt is „alkalmasak voltak” arra, hogy imádott és féltett lényükkel politikai üzeneteket nyomatékosítsanak. Lefolytatott mikro-kutatásunk ezért nem csupán a korszak társadalmának gyermekszemléletéhez, hanem a korabeli pártideológia és -propaganda működéséhez is nyújthat adalékokat, és reményeink szerint vázlatosságában is módszertani segítséget ad az eljövendő neveléstörténeti-ikonográfiai vizsgálatásokhoz.

IRODALOM

- Alt, R. (1960–65): *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Vols. 1-2. Berlin.
- Balogh L. (szerk.) (2000): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Budapest.
- Basics B. (1998): Történeti ikonográfia. In: Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Pannonica–Osiris, Budapest, 40–50. o.
- Buri Antalné Pálfi E. (2005): *A gyermekszemlélet alakulása Magyarországon az 1950–1970 közötti időszakban*. (Szakdolgozat, kézirat) PTE-BTK, Pécs.
- Cennerné Wilhelmb G. (1986): Történeti ikonográfia. In: Kállay I. (szerk.): *A történelem segédtudományai*. ELTE BTK, Budapest, 331–344. o.
- Cunnington, P. és Buck, A. (1978): *Children's Costume in England. From the Fourteenth to the End of the Nineteenth Century*. Adam & Charles Black, London.
- Géczi J. (2005): *Neveléstörténet és ikonográfia*. (Előadás) Hagyomány és megújulás a neveléstörténetben. MTA – PAB Neveléstörténeti Konferencia, Pécs.
- Gombrich, E. (1968): *Művészet és illúzió*. Gondolat, Budapest.
- Hegedűs J., Baska G. és Pirka V. (2008): *Életképek az ötvenes évek gyermekvédelméből*. (Előadás) ONK, Budapest.
- Kapitány Á. és Kapitány G. (szerk.) (1995): „Jelbeszéd az életünk” – *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris-Századvég, Budapest.

- Keck, R. W. (1988): Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF)*, Vol. 32. Hannover, 13–53. o.
- Kéri K. (2003): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története.* (Szerk.: Pukánszky B.) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 229–245. o.
- Kéri K. és Varga A. (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg – Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950–1956 között. *Educatio*, XV. 3. sz. 553–566. o.
- Klinger A. (1999): Magyarország népesedése az elmúlt negyven évben. In: Fokasz N. és Örkény I. (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete 1945–1989.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Manacorda, M. A. (1992): *Storia della educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri.* Giunti, Firenze.
- Mikonya Gy. (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* (Szerk.: Szabolcs É.) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 59–113. o.
- Mikonya Gy. (2008): *Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia segítségével.* (Előadás) ONK, Budapest.
- Müller, R. A. (1996): *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule.* München.
- Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok.* Gondolat, Budapest.
- Schiffler, H. és Winkler, R. (1991): *Tausend Jahre Schule: Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern.* Stuttgart.
- Schmitt, H., Link, J. W. és Tosch, F. (eds.) (1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Bad Heilbrunn.
- Schorsch, A. (1979): *Images of Childhood. An Illustrated Social History.* Mayflower Books, New York.
- Szabó B. (1986): Az „ötvenes évek”. *Elmélet és politika a szocialista építés első időszakában Magyarországon 1948–1957.* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Szabolcs É. (2005): *A neveléstörténet kutatási módszereinek gazdagodása.* (Előadás) ELTE Pedagógiai Doktoriskola. http://www.ppk.elte.hu/nevtud/doktoriiskola/Tortenetkutatasi_modszerek (Letöltés dátuma: 2006. 12. 11.)
- Szarka K. (2001): Ez nem is szakma – több annál. Nádor Ilona fotóriporter. *Fotóművészet*, 3–4. sz.
- Szilágyi G. (1999): *Elemi KÉPTAN elemei.* Magyar Filmintézet, Budapest.
- Tészabó J. (2008): *A gyermekjáték egy átpolitizált korszakban.* (Előadás)

*Bajusz Bernadett, Bicsák Zsanett, Brezsnaynszky László,
Erdeiné Nyilas Ildikó, Fenyő Imre és Vargáné Nagy Anikó*

A DEBRECENI EGYETEM TANÁRKÉPZŐ INTÉZETÉNEK EGYKORI SIKERES ISKOLÁJA

A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának története 1936 és 1948 között

A debreceni gyakorlóiskola késői, ám sikeres intézménye a középiskolai tanárképzés 19. században elindult reformjának. Viszonylag rövid ideig működött önálló iskolaként, ugyanakkor jól tanulmányozható dokumentumai alapján, hogy hiteles képet alkothattunk egy szándékai és működése szerint is igényesen elkészült és megvalósított képző intézményről. Három funkciót igyekezett egyidejűleg teljesíteni:

- jó iskola akart lenni;
- igényes gyakorlati tanárképző műhelyt kívánt alkotni;
- mintaként akart szolgálni a szó szakmai, módszertani értelmében.

Tanulmányunk mindhárom szempontból képet kíván alkotni az iskoláról és dokumentálni, hogy megfelelt a sikeresség korabeli elvárásainak és saját célkitűzéseinek.

Az olvasó térbeli és időbeli tájékoztatása érdekében előre kell bocsátani néhány előzetes, a kutatásra és az iskola történetére vonatkozó alapvető információt.

Az OTKA (K 62593) szerény támogatásban részesíti a *Debreceni Iskola* néven folyó kutatásunkat, amelynek tágabb tematikai keretét az alapítási centenáriumára készülődő, ám jelentős történeti előzményekkel és folytonossággal rendelkező debreceni egyetem neveléstudományi diszciplináris műhelyének vizsgálata adja. Az egyetemalapítást követően ez a műhely alapvetően a pedagógiaprofesszorok (Mitrovics Gyula, Tankó Béla, Karácsony Sándor, Jausz Béla és Kelemen László) nevéhez kötődik. Előttük és velük egy időben még számos tanár, professzor, magántanár, oktató, középiskolai tanár tevékenysége alkotta, alakította az iskolát. Munkásságuk feltárására irányuló kutatásaink első nagyobb összefoglalásaként jelent meg „A Debreceni Iskola neveléstudomány-történeti vázlata” című kötet 2007-ben. (*Orosz, 2007.*)

Az alapkutatás forrásfeltáró szándékú. Lényegét tekintve a szellemi értelemben vett iskolateremtés, működés és „kisugárzás” folytonossága és megszakíthatósága jelenti azokat a dimenziókat, amelyek köré vizsgálódásainkat a kutatás egészében csoportosítani kívánjuk.

A kutatás aktuális fázisában az egyik ilyen csomópontot, amelyben személyek, koncepciók és reáltevékenységek összetalálkoznak, a gyakorlati tanárképzés jelenti: a képzés 1930–1940-es években történt intézményesülése, a Tanárképző Intézet és a gyakorlógimnázium létrejötte, működése.

Jelen tanulmánynak a Debrecenben, az egykori Stégmüller-villában működött gyakorlógimnázium áll a tematikus középpontjában. Erről tudósítanak a kutatócsoport tagjainak itt tanulmányára egyesített referátumai.

Hogy a későbbiekben elég legyen csupán hivatkozni a gyakorlóiskola történeti és intézményi beillesztettségére, néhány tézisben összefoglaljuk az iskolára vonatkozó alapvető tényeket:

- (1) A Tanárképző Intézet (teljes nevén a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképzőintézet – a továbbiakban: Tanárképző Intézet) az 1924-es (XXVII.) középiskolai törvény szellemében jött létre az egyetem tanárképzési feladatainak ellátására.

- (2) A hozzá rendelt gyakorlógimnázium (teljes nevén Debreceni Magyar kir. Középkolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziuma, a továbbiakban: gyakorlógimnázium) megnyitására később, 1936 szeptemberében került sor.
- (3) Ezt megelőzően a gyakorlati tanárképzés a város egyéb középiskoláiban folyt, gyakorlóiskolai státus és mintagimnáziumi feltételek nélkül.
- (4) A gyakorlógimnázium 1949-ig működött, bár a háború Debrecen érintő hónapjaiban már nem zavartalanul, majd ezt követően is egyre nagyobb nehézségek közepette.
- (5) Az alapításban, a működés beindításában, az 1936–1944 közé eső időszakban *Jausz Béla* igazgatóként kulcsszerepet játszott. Az a Jausz Béla, aki később 1951-től az egyetem Pedagógiai tanszékét vezette 1966-ig, és aki a 1957–1959-ig az egyetem rektori tisztségét töltötte be. Az 1944/45. és az 1945/46. tanévben az iskola a Debreceni Egyesített Fiúgimnázium keretében működött, majd megszüntetéséig Nánay Béla igazgatása alatt folytatta munkáját.

A tanulmány tehát egy viszonylag rövid ideig létezett iskola visszatekintő vizsgálatára, bemutatására vállalkozik. A gyakorlógimnázium – értékelésünk szerint – több értelemben is sikeres iskolának tekinthető. Teljesítette tanárképző funkcióját, tartósan pozitív hatást gyakorolt diákjainak életére, további tanulmányaikra, karrierjükre éppúgy, mint tanáraiknak és tanárjelöltjeinek pályafutására.

Szólnunk kell még előljáróban a folyamatban lévő kutatás forrásanyagairól és módszereiről. A már jelzett átfogó kutatás keretében feltárt források – írott és szóbeli visszaemlékezések, jegyzőkönyvek és évkönyvek – segítségével teszünk kísérletet az iskola működésének, pedagógiai kultúrájának rekonstruálására. A bőségesen rendelkezésre álló és jelentős részben feltáratlan dokumentumok mellett eléggé nagyra nem értékelhető személyes segítséget kaptunk már eddig is az iskola volt tanítványaitól és az egykori tanárok hozzátartozóitól. A tanítványok interjúkban, beszélgetésekben tárták elénk élményeiket és egymás sorsát, évtizedeken át figyelemmel kísérve a tanárok-tanítványok életútját. Rendelkezésünkre bocsátották a legfeltertebb iskolai emlékeiket őrző feljegyzéseket, fényképeket.

Ezúton köszönjük meg a segítségüket, tisztelegve példamutató elkötelezettségük előtt; név szerint mindenképp *dr. Károlyi György* nyugalmazott egyetemi tanárnak és *Vincze László* nyugalmazott rektori titkárnak.

A gyakorlógimnázium tanári kara

Egy iskola sikerességének egyik kulcsa kétségtelenül a tanári kar színvonala. A gyakorlógimnázium 1936. szeptember 22-én nyitotta meg kapuit. Évkönyve szerint felügyeleti hatóságai között fenntartóként a magyar állam (az iskola közvetlenül a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fennhatósága alatt állt), közvetlen felettes hatóságként a Tanárképző Intézet (illetve az intézet igazgató tanácsa és annak elnöke, *dr. Pap Károly* egyetemi tanár) szerepel. A fenntartó és a felettes hatóság a gyakorlógimnázium vezetésével megbízott igazgatónak, *dr. Jausz Bélának* széles körű lehetőségeket és nagyfokú önállóságot biztosított a gyakorlógimnázium megszervezése részeként a tanári kar kiépítéséhez. Jausz, élve ezzel a lehetőséggel, tudatosan, szakmai szempontokat messzemenően figyelembe véve építette ki tantestületét. A város, illetve a keleti országrész középiskoláit látogatva figyelte a szóba jöhető jelölteket. Miután tájékozódott hírukról, tudományos tevékenységükről, munkájukat óralátogatásokon tapasztalta meg, s a megfelelőnek bizonyult jelölteket hívta meg intézményébe.

A szisztematikus építkezést az tette lehetővé, hogy a gyakorlógimnázium felmenő rendszerben épülhetett ki. A megalapítás évében I. és V. osztállyal indul meg a munka, mindössze öt kinevezett és öt helyettesítő tanárral, s végleges kereteit csak az összes osztály beindulása után, 1939–40-re nyerte el.

1. táblázat A tanári kar kiépülése¹

Tanév	Kinevezett tanár	Óraadó, helyettes tanár
1936–37.	5	5
1937–38.	9	4
1938–39.	11	2
1939–40.	13	3
1940–41.	14	4
1941–42.	14	4
1942–43.	15	4
1943–44.	19	7
1946–47.	9 (17)	14
1947–48.	20	8

A gyakorlógimnázium tanári karához sorolhatjuk még azokat a hittantanárokat (általában négy főt), akiket a felekezetek delegáltak a hittan tantárgy tanítására és a lelki gyakorlatok iránítására.

Milyen megállapításokat tehetünk a felálló tantestület személyi összetételét illetően?

Mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy az iskola nem pályakezdők közül toborozta munkatársait. Megfigyelhetjük, hogy az első évben az iskola tanári karát megalapító pedagógusok máris mind tapasztalt, nagy tanítási gyakorlattal rendelkező szakemberek voltak.

Dr. Jausz Béla mb. igazgató 18, *Ercsey Jakab* 18,5 (Kaposvári Áll. Romssich Pál Gimnázium), v. *Fehérváry Dezső* 10 (Ceglédi Áll. Kossuth Lajos Gimnázium), *dr. Maday Pál* 29 (Debreceni Áll. Fazekas M. Gimnázium), *dr. Szondy György* 25 (Debreceni Ref. Leánygimnázium) év szolgálati idővel rendelkezett.

Fontos kiemelni, hogy az intézmény tanárképző funkciója is érzékelhetően olyan szűrő volt, amely a tanári kar összeállításakor lényeges szempontot jelentett. Korábbi munkahelyükön szinte valamennyien kapcsolatban álltak már a tanárképzés feladatával, illetve egyesek magával a Tanárképző Intézettel.

A gyakorlógimnázium tanárai szorosan vett szakmai tapasztalataikon túl általában tudományos teljesítményekkel is rendelkeztek, már amikor kinevezésüket megkapták. Elsősorban a *Protestáns Tanügyi Szemle* lapjain publikáltak, de tankönyvíróként, tankerületi tanfelügyelőként, egyetemi magántanárként, doktori fokozattal rendelkezve is többen csatlakoztak a tantestülethez.

Jausz Béla igen hálás volt dr. Bessenyei Lajos tankerületi főigazgatónak azért a segítségért, amit a helyettes tanárok és óraadók kiválasztásánál nyújtott a gyakorlógimnázium alakuló tantestületének szervezéséhez. A választás gondosságát mutatja, hogy nem ritkán az óraadók a gyakorlógimnázium kinevezett tanáraivá váltak (így például *Kovács Máté* és *Gyarmathi László* is). Az óraadókat a város jó nevű intézményeiből kérték fel, a Fazekas Mihály Gimnáziumból, a Református Leánygimnáziumból, a Református Tanítóképzőből.

A gyakorlógimnázium tanárai munkájuk elismeréseként csatlakozásukat követően rövid időn belül megkapták gyakorlógimnáziumi tanári kinevezésüket. Szaktanárokként, osztályfőnökökként napi oktató és nevelő feladataik mellett vezetőtanári kötelezettségeket is teljesítet-

¹ A tanári kart bemutató rész adatainak összegyűjtésében a gyakorlóiskola évkönyveinek anyagára támaszkodtunk.

tek a gyakorló tanárjelöltek mellett. Az 1943/44-es tanév tantestületi névsora alapján képet alkothatunk a tantestület összetételéről, a pályán és az iskolában eltöltött szolgálati időről és a heti óraszámokról.

2. táblázat Tanórai terhelés az 1943–44-es tanévben

	Beosztás	Szolgálati év (össz/gyakorló)	Óra/hét
Dr. Jausz Béla	gyak. gimn. ig. tanügyi főtanácsos	25/8	–
Dr. Bada Gyula	gyak. gimn. tanár	7/2	14
Barra György	gyak. gimn. tanár	16/7	13
Bars László	gyak. gimn. tanár	17/6,5	14
Dr. Borbély András	beosztott rendes tanár	15/0,5	14
Dr. Csinády Gerő	gyak. gimn. tanár	18/3	13
Dr. Ember Ernő	beosztott rendes tanár	10/1	14
V. Fehérváry Dezső	gyak. gimn. tanár	17/8	8
Gyarmathi László	beosztott rendes tanár	10/2	8
Dr. Hegedűs Lajos	gyak. gimn. tanár	12/2	14
Dr. Kiss Árpád	gyak. gimn. tanár	12/5	12
Dr. Madai Pál	gyak. gimn. tanár g.ig. tanü. főt.	36/8	8
Molnár József	gyak. gimn. tanár	12/2	13
Dr. Nagy József	gyak. gimn. tanár	22/1	12
Dr. Pócze János	beosztott rendes tanár	9/1	13
Rudnay Károly	beosztott rendes tanár	3/1	14
Ráthonyi Lajos	beosztott tanár	6/6	
Dr. Simon László	gyak. gimn. tanár	5/4	14
Dr. Tóth Lajos	gyak. gimn. tanár	20/6	12

Bár a kor nem kedvezett a szisztematikus építkezésnek – gondoljunk csak a katonai behívásokra, majd a frontszolgálatra és a hadifogságra –, mégis azt mondhatjuk, a gyakorlógimnázium tantestülete rövid idő alatt is magas színvonalú szakmai műhellyé épült ki. Sajnálatos módon a körülmények nem tették lehetővé a munka teljes kibontakozását.

Az iskola rövid pályafutását követően a volt tanárok nagyon különböző karriereket futottak be. Többen közülük a Debreceni Egyetemen folytatták pályájukat, professzorként, docensként, intézetigazgatóként, de került ki a tanári karból Vallás- és Közoktatásügyi minisztériumi államtitkár is.

A tanárok a tanórákon és a tanárképzési teendőikön túlmenően szülői és tantestületi értekezletek előadóiként, szertárok és könyvtárok gondnokaiként, az iskola pénzügyeinek felelőseiként vettek részt a mindennapi munka feltételeinek megteremtésében. Gyakran szerveztek és vezettek tanulmányi kirándulásokat. A tantestület tagjai részesei voltak emellett az iskola ifjúsági életének is: szervezték az iskolai önképzőkört, a cserkész- és sportszervezet működését is. Ilyen feladatot minden tanár kapott, volt, aki többet is.

Néhányan a város társadalmi és tudományos életének is aktív résztvevői voltak. Különösen jól mutatja a tantestület tagjainak szakmai elismertségét, hogy más intézmények érettségi

vizsgáin gyakran kaptak szerepet elnökként (1-2 fő évente) vagy kormányképviselőként (2-6 fő), illetve ellenőrizték a munka színvonalát tankerületi tanulmányi felügyelőként.

Különösen érdekesek azok a szülői értekezletek, amelyeket ebben az időszakban a tanári kar tagjai rendeztek. A szülőkkal való kapcsolattartás napi fórumait a tanári fogadóórák adták. Ezeken túlmenően rendeztek szülői értekezleteket, amelyeken azonban nem az aktuális szervezési vagy fegyelmi ügyeket tárgyalták, hanem a szülők részvételével egy-egy fontos pedagógiai tárgyról értekeztek. A vitaindító előadást a tantestület valamelyik tagja (esetleg az iskolaorvos) tartotta, ezt egészítette ki a szülők és a kollégák hozzászólása, majd követte az igazgató összefoglaló zárszava. A szülői értekezleteknek alkalmas iskolai terem hiányában az egyetlen adott helyet egy nagyobb előadóteremben (rendszerint a főépület XII-es termében).

Ha feltételezzük, hogy a gyakorlógimnázium történetének elemzésekor két – egymástól jól elkülöníthető – periódusról beszélhetünk, meg kell állapítanunk, hogy nincs ez másképp a tanári kar sajátosságainak bemutatása esetén sem. Az első periódust Jausz Béla igazgatóságának idején élte a gimnázium. Ez tulajdonképpen az iskolaépítés időszaka, a tudatos fejlesztések ideje. A második szakaszt az 1946 utáni évek jelentik, az újjáépítés, a gyors intézkedések kora. Ettől kezdve a tantestület jelentősen megváltozott, amely a körülmények kényszere hatása szerint alakult, s csak igen rövid ideig működhetett.

A gyakorlógimnázium diákjai

Az Évkönyvben az iskola életéhez köthető beszédek, életrajzok után adatokat találunk a tanulókról, mindenekelőtt a létszámokról. Megtudhatjuk, hogy az egyes osztályokba hányan iratkoztak be, volt-e kimaradó és volt-e év közben érkezett diák. Ugyanezek az adatok az Évkönyv végén táblázatos formában is megjelennek. Itt azonban már azok a létszámadatok is megtalálhatók, amelyek az alapítás óta jellemezték az iskolát.

Az első osztályba, mint ahogy az a 3. táblázatból is kiolvasható, 21 tanulót vettek fel. Közülük hárman már betöltötték a 12. életévüket, de engedélyt kaptak a felvételre. Az V. osztályba 17 tanuló nyert felvételt, akik közül hatnak különbözőzeti vizsgát kellett tennie. Az 1937. augusztus 31-én tartott értekezleten az igazgató áttekintést adott az első év tanulói létszámáról. Megállapítja: „...a beíratások alkalmával a jelentkezőknek egész sorát kellett elutasítani, mert a férőhelyek az első osztály kivételével már beteltek”. A létszám az évek folyamán állandóan nőtt, az iskola egyre több osztállyal rendelkezett, mondhatnánk feltöltődött.

A debreceni gyakorlógimnázium eredményessége és híre vitathatatlan volt. Mervó Zoltáné (1991) gyűjtésére hivatkozva kijelenthető, a budapesti, kolozsvári, valamint szegedi gyakorlógimnáziumokkal összevetve a debreceni iskola különösen eredményesnek bizonyult. Mindenekelőtt a debreceni gimnázium tartotta számon a legtöbb kitűnő és jeles osztályzatú tanulót. Nagy Pál egykori tanuló visszaemlékezése az elmondottakat támasztja alá: „sokakban a szorongás, az izgulás kellemetlen élményét idézi fel az érettségi. Nekünk, hála kiváló tanárainknak, az érettségi egy ünnepi alkalom volt magunk megmutatására”.

A diákok legtöbbször orvosi pályára készült, de voltak, akik mérnök, bölcsész, közgazdász pályát választottak. A továbbtanulás „természetesen”² nem volt mindenki számára az érettségit követő első lépcsőfok, mások a tervezett foglalkozástól eltérő pályára kényszerültek, és voltak, akiknek ez csak vágyálom maradt. Nem képességeik miatt, hanem egyéb tényezők lehetetlenítették el az egyetemi tanulmányokat.

Az eredmények hátterében a bizonyítottan magas iskolai követelmények álltak és egy sokrétű motivációs rendszer, amihez a tanárok személyes elkötelezettsége, a diákok előmene-

² A kor más iskoláit nézve egyáltalán nem volt jellemző a továbbtanulás ambíciója.

3. táblázat Az iskola népessége az alapítás óta³

Tanév	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	I-VIII.	Érettségi vizsgát tett
36/37	23	–	–	–	15	–	–	–	38	–
37/38	29	24	–	–	15	19	–	–	87	–
38/39	33	26	22	–	–	15	19	–	115	–
39/40	31	31	25	21	–	–	13	18	139	18
40/41	32	26	28	22	12	–	–	15	135	14
41/42	29	31	25	26	20	11	–	–	142	–
42/43	32	25	33	23	21	18	10	–	162	–
43/44	29	33	25	32	24	21	18	10	192	10

telének gondos nyomon követése, jutalmazási rendszere is hozzá tartozott. Az iskola jutalomkönyveket osztott ki a tanulók szorgalma és tanulmányi eredménye szerint. Díjakat kaptak azok a tanulók, akik ha nem is lettek kitűnőek, de legalább jó, illetve jeles év végi osztályzatokkal büszkélkedhettek. A tantestület az évkönyvek tanúsága szerint ez alól csak a testnevelés tárgy tekintetében tett kivételt.

A tanulók jutalmazására a tanulmányi eredményességen túl az ünnepségek során tanúsított feladatvállalás, az iskola belső életét megerősítő közösségi tevékenység, valamint az iskola hírnevét előmozdító versenyeken való aktív szereplés (pl. gyorsíró- és sportversenyeken elért helyezések) elismeréseként is sor került. Az iskolai ünnepségek között a nemzeti ünnepek mellett nagyon hangsúlyos volt minden évben a „Madarak és Fák Napja”.

Az iskola e törekvését nézve talán nem meglepő, hogy a tanulók a legjobb eredményeket a hittan mellett (amely az iskola életében is hangsúlyos volt) természetrajzból, majd földrajzból szerezték.⁴

Ha az eredmények alapján sikeres iskolának tekintjük, azt is ki kell jelentenünk, a gyakorlógimnázium a visszaemlékezések alapján elitiskola, de nem „kirakatiskola” volt. A mintagimnázium bemeneti szűrőként nem állított tudásszintmérő felvételit, és nem nézte azt sem, hogy a gyermekek szülei foglalkozását tekintve milyen osztályba sorolhatók. A tandíj nem különbözött a többi gyakorlógimnázium tandíjától, azaz az iskola nem tekintette magát megkülönböztetettnek, bár támogatta szerényebb anyagi háttérrel rendelkező tanulóit, valamint a szorgalmasabbakat. Ennek megfelelően a tandíjkezdvevényről, tandíjmentességről a tanári kar döntött. A hátrányos, hadiárva illetve hadigyámolt, ugyanakkor jó vagy jeles eredménnyel tanuló diákokat az iskola a tandíj elengedésével segítette. Minden évben olvashatunk azokról a diákokról, akik adományban részesültek. Az adományokat a VKM, magukat megnevezni nem kívánó egyének, továbbá dr. Pap Károly egyetemi tanár, a Tanárképző Intézet elnöke, illetve Debrecen Sz. Kir. Város szociális ügyosztálya adta.

³ Évkönyv, 1944.

⁴ Az iskola legeredményesebb tanulóinak megemlézése ebben a kontextusban mindenképp indokoltnak látszik. A vizsgált időszakban tanulmányi előmenetelükben a legjobb eredményt mutatták, magatartásuk mindvégig példás volt és a közösségben tanúsított aktív szerepvállalásuk is megmutatkozott az Évkönyvek adatai alapján a következő tanulóknak: Boczkó Miklós, Borbély Endre, Bujdosó Ernő, Csűrű István, Diószegi István, Dudás László, Fazekas Sándor, Hajdú László, Hankiss Elemér, Hankiss János, K. Nagy József, Oláh Tibor, Salánki László, Szanyi Gyula, Szondy István, Sztanó Lajos, Tóth Zoltán, vitéz Várady-Szabó László, Zsáry Árpád.

Az iskola felekezeti hovatartozás alapján sem tett különbséget a tanulók között. Aki azonban más középfokú iskolából érkeztek, azoknak sikeres különbözeti vizsgát kellett tenniük. (*Évkönyv*, 1940.) A szülők tehát az alapján választhatták jelen esetben a gyakorlógimnáziumot, hogy egyetértettek az iskola célkitűzéseivel, szellemiségével, ami talán abban az elvben foglalható össze, amely szerint: „A középiskola nem szakembereket kíván nevelni, hanem egész embereket.”⁵ A gimnáziumnak szigorú szabályzata volt, melynek betartását mindenkítől megkövetelte: „A rend az alapja minden közösségnek, így elsőrenden ennek az iskolának is, és ebbe mindenkinek bele kell illeszkednie. Aki ezt jószántából nem teszi, azt majd kényszeríti...”⁶ Aki az előírásokat nem tartotta be, azt az iskola elbocsátotta. Mindemellett nem volt szó a diákok elnyomásáról. Ezt bizonyítja, hogy megfogalmazhatták még a tantervvel kapcsolatos észrevételeiket is, kezdeményezhették körök kialakítását, közös programok szervezését. Mindez azonban úgy, hogy a tanári kar ezekért teljes felelősséget vállalt. „Egyesületeket és társulatokat alakítani csak a tanári kar, illetőleg az igazgatóság felügyelete és ellenőrzése mellett szabad. A tanulók az iskola vagy az iskolához közelálló egyesületek ünnepségein is csak igazgatói engedéllyel vállalhatnak szerepet.”⁷

Ha egyetértünk azzal a meghatározással, hogy a sikeres tanítvány arról ismerhető fel, hogy az iskola falai közül kilépve az életben helyét megállni képes úgy, hogy közben az iskola szellemisége munkál benne, akkor elengedhetetlen annak az ideálnak a szemügyre vétele, amelyet Jausz Béla tanévnyitó beszédében fogalmazott meg.

Az iskola falain belül ennek szellemében a diákságot nem arra buzdították, hogy mindent feltétel nélkül fogadjanak el, ami a tankönyvben áll, és mintegy megismétlői legyenek tanáraik világfelfogásának. Nem az volt a cél, hogy mindenki ugyanúgy gondolkozzon, hanem hogy mindenki gondolkozzon. Mégpedig annak a jegyében, hogy számoljon más álláspontokkal is, és mindezzel együtt éljen meggyőződésének megfelelően. A nyughatatlan, alkotó erőnek azonban önfegyellemmel, kitartással, önmagunk és a másik ember tiszteletével kellett párosulnia. Nem követelték, hanem ahogy az egyik volt tanítvány fogalmazott: sugalmazták az öntevékeny megmutakozást.

Hogy a gyakorlógimnázium volt tanítványai mennyire cselekedni tudó és akaró felnőttekké váltak, bizonyítja eredményességük. Némethy Gyula egykori középiskolai diák készítette rövid áttekintést az egykori gyakorlógimnazisták pályájáról. (*Hajdú-Bihari Napló*, 1994). Eszerint a gimnázium „...fennállása alatt több mint háromezren tanultak falai között. A hiányzó, valamint a háború után az Egyesítettbe került végzős évfolyamok miatt azonban csak száztizennégyen vehették át érettségi bizonyítványukat a hajdani Stégmüller villában. Közülük legalább százan szereztek egy vagy több diplomát..., arányaiban sokan lettek orvosok. Egy orvos-biológusból akadémikus lett. A tanárok között van, aki professzorként évtizedeket tanított Fekete-Afrikában. Került ki e falak közül állami díjas mérnök és a Magyar Televízió elnöke is, aki rendszeresen tanít az Egyesült Államok egyetemén. A nem koedukált gimnáziumban érettségizett magántanulónként az egyetlen lány, aki történelem egyetemi tanárként lett akadémikus”.

Az egykori diákok sikeres pályafutásuk mellett egymás életét is nyomon követték. Ma is fontosak egymásnak, szép emlékekkel gondolnak vissza az egykori gyakorlógimnáziumra. Érettségi találkozókat szerveztek és szerveznek, ahova kezdetben a tanárok is hivatalosak voltak. Így került sor arra, hogy 1994-ben az 1940–1948 között az iskolába járt osztály egyik tanulója felvetette az egykori iskola épületére emléktábla elhelyezésének ötletét. Az emlék-

⁵ Elhangzott Mitrovics Gyulától 1936. október 1-jén a debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző-Intézet Gyakorlógimnáziuma tanári kar módszeres értekezletén.

⁶ Jausz Béla (elnök), 1936, ellenőrző értekezlet.

⁷ Fegyelmi szabályzat 38. pont.

táblán a következő sorok olvashatók: „*E falak között működött 1936–1949 között az egyetem tanárképző intézetének gyakorló gimnáziuma. Nyitott szíveket várt, önálló gondolkodásra nevelt. E táblával tisztelegnek iskolájuk és tanáraik emléke előtt az öregdiákok*”.

Jausz Béla igazgatói tevékenysége

Jausz Béla 1936-ban lett igazgatója a Vallás és Közoktatási Minisztérium megbízásából az újonnan felállított gyakorlógimnáziumnak. A VKM. 36565/1936. V. 1. ü. o. sz. rendelettel a Tanárképző Intézet felterjesztése alapján alapította meg az intézet gyakorlógimnáziumát a Simonyi út 12. szám alatt.⁸

Az igazgatói megbízás nem véletlenül esett rá. A felkérést megelőzően szoros kapcsolata volt mind Debrecennel, mind pedig a gimnáziummal mint intézménytípussal. 1925-től, miután bölcsészdoktori oklevelet szerzett a Debreceni Egyetemen, német nyelvi lektorként dolgozott ott. Emellett 1919-től Kisújszálláson volt gimnáziumi tanár, majd 1935-ben a debreceni Tanárképző Intézethez került mint intézeti tanár. Személyében a gimnáziumi struktúrát belülről jól átlátó, gazdag tapasztalatokkal rendelkező tanárt és nyelvi lektori gyakorlata révén a felsőoktatást, a hallgatókat és tanárjelölteket egyaránt kiválóan ismerő egyént választottak. Jausz a megbízásra úgy tekintett, mint egy különleges és fontos rendeltetésű intézmény élére állított felelős vezetői beosztásra. Szemlélete jelentősen meghatározta az iskola arculatát. Átérezte a középiskolai tanárnevelés nemes, de egyúttal felelősségteljes feladatának súlyosságát és az intézet célkitűzéseinek jelentőségét. Ez fogalmazódott meg benne, amikor tanártársainak így foglalta össze a gimnázium felállításának célját: „...*a magyar középiskolai tanárnevelés ügyét teljes erejével és odaadásával, és ha kell alávetésével kívánván szolgálni...*”⁹

Az iskola megalakulásának korai szakaszában felkérte az egyetem akkori pedagógiaprofesszorát, dr. Mitrovics Gyulát és a Tanárképző Intézet elnökét, dr. Papp Károlyt „...*azon vezérelvek ismertetésére, amelyek szerint a gimnáziumnak, mint a Debreceni Magyar Királyi középiskolai Tanárképző intézet iskolájának haladnia kell*”.¹⁰ Mitrovics úgy fogalmazta meg ezt a közös feladatot, hogy: „...*szükségesnek tartja egymás felfogásának ismeretét, ... hogy a vélemények kölcsönös kicserélése alapján fellelhető legyen az az egységes útvonal, amelyen bizalommal és a siker jegyében indulhat el ez az intézmény*”.¹¹ Ez az egyetemmel és a felsőbb szervekkel való hatékony együttműködés és az iskola későbbi eredményes munkája, elismertsége is hozzájárulhat sikerességéhez.

Jausz tanévnyitó beszédében leszögezte, hogy ő és tanártársai a tények, ismeretek pusztá ismertetésén túl mit akarnak megvalósítani, mit tekintenek minden iskola tulajdonképpeni fő céljának: „*A nevelés, a jellemalakítás munkájában pedig tudományos alapon nyugvó pedagógiai szemléletre, egységes pedagógiai irányelvek alakította pedagógiai szemléletre, egységes pedagógiai irányelvek alakította pedagógiai felfogásra van... szükség.*”¹² A fennmaradt jegyzőkönyvek tanúsága szerint tisztában voltak vele, hogy a pedagógia ismerete nélkül nem lehet tanítani, a módszertani ismereteken túl fontos, hogy magukénak tudják a tanítás pedagógiáját és pszichológiáját.

Jausz átgondolt, lélektani alapokra fektetett munkát várt el a tanároktól. Kérte, hogy vegyék figyelembe a tanulók érzékenységét egyes témák iránt, az élményszerűséget az órákon.

⁸ VIII./53./a. 1. kötet 1936. IX. 19. Tanévnyitó értekezetlet.

⁹ VIII./53./a. 1. kötet, 1936. X. 1. A tanári kar módszeres értekezlete.

¹⁰ Uo.

¹¹ Uo.

¹² VIII./53./a. 1. kötet, 1936. X. 1. A tanári kar módszeres értekezlete.

A tanárjelöltek figyelmét felhívta arra, hogy építsenek a tanulók öntevékenységre, órán aktivizálják őket, fejlesszék a problémameglátást, ellenőrizzék a megértést. Kérte a tanárokat, hogy tegezzék a tanulókat és szólítsák őket vezetéknevükön, mert különben „*a megkülönböztetés érzése támad a tanulók lelkében*”.¹³ A jobb tanulóknak külön foglalkozásokat írtak elő, ugyanakkor arra hívta fel a tanárjelöltek figyelmét, hogy „*Nem a mutató tanítás a célunk, hanem hogy az anyagot megtanítsuk még a gyengébbeknek is.*”¹⁴

Az újonnan megalakuló intézmény fokozatosan teremtette meg a működéséhez szükséges feltételeket. Ifjúsági és tanári könyvtárat alakítottak ki, amelynek könyvállományát a tanári kar tagjai, valamint más közéleti személyiségek által följánlott könyvekkel bővítették. Számos jó nevű, országos folyóiratra fizettek elő, amelyek témáikban a természet- és társadalomtudományok, a művészetek, az egészségnevelés területeit ölelték fel.

Jausz Béla igazgatói vezetésű stílusát, amelyet az általa irányított intézmény minden területére igyekezett kiterjeszteni, szigorú, értelmes fegyelem jellemezte. Minden beosztottjától, a tanárjelöltektől is elvárta, hogy kötelességeiket pontosan végezzék el. „*A rend az alapja minden közösségnek... ebbe mindenkinek bele kell illeszkednie*” – hangoztatta.¹⁵

Gyakran fejtette ki nézeteit a pedagóguspályával szembeni követelményekről. A pedagógus leglényegesebb vonásának saját, belső humanizmusából fakadóan az emberségességet tartotta. Így fogalmazta meg a tanári munka két lényeges kellékét: „*... szeretet és életközelség nélkül nincs tanítás és nevelés.*”¹⁶ Számos alkalommal hangsúlyozta, hogy ezen a rögzös pályán „optimizmus” nélkül boldogulni lehetetlen: „*... kell a hit magunkban, a keziünkre bízottakban és a jövőben.*”¹⁷

Véleménye szerint a tanárnak fanatizmusra van szüksége a munkában amellet, hogy „*A nevelő ... feltétlenül vezére kell hogy legyen az ifjúságnak: saját életével kell példázni a növényeké előtt az élet célját, amely nem más, mint a hunánium kiteljesítése.*”¹⁸

Pedagógiai hitvallását a diákok szeretetéről, a tanítás melletti elkötelezettségről egy alkalommal így foglalta össze: „*A gyermekkel való bensőséges foglalkozás, a gyermekek társasága megőrzi a lelkes tanár fiatalságát, lelki üdeségét. Oly előny ez, amelyért sok bánatot érdemes elszenvadni. Ez ad erőt a pedagógusnak munkája végzésére, valamint az a megnyugtató érzés, amelyet a jól végzett munka tudata ébreszt.*”¹⁹

Miben rejlett a Jausz Béla által vezetett gimnázium eredményességének záloga? És mit tekinthetünk az iskola mai értelemben vett hozzáadott értékének?

Számos tényezőt sorolhatunk fel a kérdés megválaszolására. Az elsők között kell azonban megemlítenünk Jausz személyét és vezetésű stílusát. Azt a tiszteleten alapuló szigorú fegyelmet, amellyel az intézményt vezette, azt a következetességet, amellyel kiválogatta az iskola tanárait, azt a korszerű szellemet és színvonalat, amelyet a kitűnő tanári kar együttesen alakított ki. Azt az együttműködési készséget, amellyel az iskolában folyó munkát nyitottá tette a felsőbb szervek (Tanárképző Intézet, egyetem, VKM) irányában. Azt az alázatosságot és hivatástudatot, amellyel a tanárjelöltek képzésére tekintett. Személye meghatározó volt az iskola pedagógiai arculatának kialakításában.

Jausz Béla Papp Károly tanárképző intézeti elnök 1940-ben, az érettségi vizsgán mondott köszöntő szavaira válaszolva mintegy feltárta az általa vezetett intézmény ars poeticáját:

¹³ I. módszeres értekezés, 1936. november 19.

¹⁴ 129/1937. 13. a.

¹⁵ Tanári módszeres értekezés 1936. november 19.

¹⁶ II. félévi osztályozó értekezés, június 7.

¹⁷ Uo.

¹⁸ Módszeres értekezés, 1937. november 19.

¹⁹ Uo.

„...Értelem, szív és érzelem volt ebben a munkában. Senkinek nem volt közömbös, hogy a tanulók... hogyan hagyják el az intézetet. Örülök, hogy az elnök [Papp Károly] meglátta azt a többletet, amit a tanári kar tagjai kötelességükön felül is teljesítettek.”²⁰

Jausz Béla gimnáziumi igazgatói korszakára való visszaemlékezésében maga is mérleget li, hogyan lehetne az iskola eredményességét kifejezni. Mérhethé – írja – a tanulmányi eredményekben, a tanárjelöltek képzésében, abban, hogy számos jelölt kiemelkedő pedagógusi pályát futott be. Véleménye szerint azonban az igazi eredmény az, hogy „...új pedagógiánk kialakításában... az intézet akkor volt tanári testületének mindegyik tagja legjobb tehetsége szerint vett részt.”²¹

A gyakorlógimnázium pedagógiai kultúrája

Egy gimnázium, egy iskola pedagógiai kultúrája olyan jellegzetességeket foglal magában, mint (1) az iskolát átható gondolkodásmód vagy eszmeiség, amelyet a vezetők és a tagok elfogadnak, (2) azok a módozatok, amelyekkel az említett gondolkodásmód a működés gyakorlatában feladatokká és célokká alakul, (3) az egyes személyek tevékenysége, (4) a szervezetek történetei, ünnepei, (5) a dokumentumok, amelyek az iskola életét szabályozzák. Ezek megragadására a levéltári forrásokat hívtuk segítségül. Leginkább a gyakorlógimnázium szabályzata,²² kínál gyors áttekintési lehetőséget. A dokumentum mindenképp a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzését szabályozta. Nem mellékesen ugyanakkor arról is bőszégesen tájékoztat, hogy az intézmény egészét milyen pedagógiai szellemiség övezte.

A szabályzat rögzíti, hogy a gyakorló-középiskola a leendő tanári személyiségek nevelőiskolája. A gyakorlóiskolában folyó nevelés elvszerű, azaz a legjobb pedagógiai megfontolásoknak megfelelő és egységes. Ennek a meggyőződésnek a kialakítása a heti értekezletek célja. A gyakorlóév rendeltetése a jelölt bevezetése az elvszerű nevelés és oktatás gyakorlatába annak tudatában, hogy a tanári hivatás nem szerep, hanem lelkület, amely egyrészt a gyermek érdekeitől, másrészt a jelölt műveltségétől függ.

A gyakorlati képzés során a jelölt a tanítási órákat tervszerűen látogatja, beszélgetéseket folytat a vezető tanárral, részt vesz a teoretikumokon és a próbatanításokkal kapcsolatos értekezleteken, és tanít. A jelölt tanítása a vezető tanár állandó jelenlétében és ellenőrzésével történik. A próbatanítást követik a módszeres értekezletek, amelyek nem csak a jelölt tanításáról szólnak, hanem a részt vevő vezetőtanárok számára az elvszerű munka, a kritikai gondolkodás, a párbeszéd lehetőségét jelentik.

Ezen értekezletek napirendje a következő: az előző ülés jegyzőkönyvének felolvasása és hitelesítése. Az igazgató az új, hivatalos iratokat bemutatva közli a következő hetek munkarendjét. A vezető tanárok referálnak a jelöltekről és beszámolnak a legújabb pedagógiai és didaktikai szakirodalomról.

A próbatanítások megbeszélésének „forgatókönyve”: Az előadó felolvassa önbírálatát, a bíráló követi őt, majd a jelöltek hozzászólnak. A vezető tanár részletes beszámolót tart a próbatanításról, és valamennyi tanár hozzászól. Az elhangzottakat minden alkalommal az igazgató összegzi.

Milyen főbb szempontok voltak érvényesíthetők az önbírálatban, bírálatban és értekezleti vagy egyéb megbeszéléseken?

²⁰ Uo.

²¹ Életemről, munkámról... 549. o.

²² A középiskolai tanárok képzéséről és képzéséről szóló 1924. évi XXVII. Tc 6.§-a szerinti Szabályzat HBML. VIII. 5–9. doboz.

- a) Tananyag tekintetében: a középiskolai anyag kiválasztásának szempontjai, tantervi célok, az óra célja, egysége, tagoltsága. A tanulók előző ismereteihez kapcsolódott-e az új tananyag, az ismeretszerzés természetes útját járták-e, a ténybemutatás alapos volt-e és az ismeretek rendszerezése elmélyült volt-e, mi történt a bevésés érdekében? Sikered-e a gyerekeket önállóan dolgoztatni az órán?
- b) A tanár egyénisége tekintetében: vizsgálandó volt a tanár szakmai felkészültsége és módszeres ismerete.
- c) A tanulók tekintetében: elérték-e az óra célját?

Összefoglalva: mind a bíráló, mind az önbíráló arra való, hogy a jelöltek pedagógiai tudatosságuk jelét adják.

A gyakorlóiskola pedagógiai kultúrájának sajátos eszköze volt, hogy a jelöltek az óramegfigyeléseken túl „teoretikumokon” (elméleti értekezleteken) vettek részt, amelyeknek célja az iskolában élő elvszerű pedagógiai gyakorlat tanulmányozása volt szakirodalmak összekapcsolásával. A foglalkozásokat a vezető tanárok tartották a következő témakörökben: a gimnázium bemutatása, a tanár és a tanulók viszonya, didaktikai technikák, a figyelem, megértés pszichológiája és pedagógiai vonatkozásai, a tankönyv kérdése, a tanterv konstruáló elveinek bemutatása, a nevelés problémája, az ifjúság ismerete, a tanár egyénisége, a munka, a fegyelmezés, a jutalom, a büntetés. Tájékozódás az iskola szervezetéről: az 1883. évi törvényalkotás történeti előzményei és jelentősége, ill. az 1924. XI. és XXVII. tc. valamint az alaptörvények ismertetése a Rendtartással és az Érettségi vizsgálatallal kiegészítve. A tanárjelöltek tanulmányaikról dolgozatban adtak számot.

Az iskola pedagógiai kultúrájának megalapozásában és érvényesítésében meghatározó szerepe volt az igazgatónak, Jausz Bélának, aki nagy ambíciókkal kezdte meg tevékenységét. Legfőbb feladatának a „*humánus nevelői és tanulói közösség kialakítását*” (Bajkó, 1976.) tekintette. Négy éven át egyedül végezte a szakmai, nevelési, adminisztratív feladatokat, helyettesek nélkül. Az elmélet és a gyakorlat szoros kapcsolatára hívta fel a figyelmet, amikor kiemelte: „*Az elmélet és a gyakorlat összefüggése sehol sem oly kívánatos, mint a nevelésben. A methodikán túl igenis szükség van pedagógiai elméletre, mert nem elég a szaktudás, a methodikus munka, ezen felül áll a pedagógiai, mint összesítő tudomány.*”²³

A gyakorlóiskola pedagógiája a folyton haladó pedagógiai gondolkodás szolgálatában állt, amelynek alapjai Kármán Mór munkáiban fogalmazódtak meg. Herbart pedagógiáját a sok ellentmondás ellenére sem mellőzték, viszont termékenyítően hatottak Dilthey és Kerschensztein, Spranger gondolatai a tanárookra. Nevezetesen a szocialitás, a totalitás, az aktualitás, a tekintély és a szabadság, az aktivitás és az egyéniség elve. Az intézmény, lévén gyakorlógimnázium, nemcsak a rendszabályok betartására törekedett, hanem az emberi szellem éltette, és törekedett megteremteni a jelöltekben a helyes nevelő lelket. A szabályzat tanúsága szerint a gyakorló nem tudta a tehetetlenséget tehetséggé változtatni, de az átlagos képességet hivatása magaslatára volt képes emelni, és az ösztönszerűen tapogatózó tudatossá nemesíteni igyekezett.

A gyakorlóiskolai funkció teljesítése

A tanárjelöltek képzése a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 17.107/1933. IV. számú rendeletével kiadott szabályzat és utasítás alapján történt. A tanárjelöltek a gyakorló tanításra a szakvizsga letétele után jelentkezhettek. „*Minden tanárjelölt, aki szakvizsgálatát sikerrel tette le, a tanítási gyakorlatra bocsátásért folyamodni tartozik.*”²⁴ A jelölteket a Tanárképző In-

²³ Tanárkari jegyzőkönyv, 1936. október 1.

²⁴ Szabályzat a középiskola tanárjelöltek gyakorlati képzéséről. 1. §.

tézet elnöksége osztotta be. „A gyakorló-középiszkola a leendő tanári személyiségek nevelőiskolája. A gyakorlati tanárképzés szerve: ez főfeladata. Élete, szervezete e cél szerint alakul. Oly elyszerű iskolai élet közösségébe állítja a jelöltet, amelyben az hivatása értékeinek tudatára ébred, megvalósításukra alkalmat nyer s mindig ösztönző, tanulságos példára és lelkesítő emlékre tesz szert.”²⁵ Gyakorló tanításukat egy vezető tanár mellett végezték, akiknek „...nemcsak széleskörű, mély, biztos és a kor színvonalán álló szaktudással kell rendelkezniök, hanem pedagógiai érzékkel, általános pedagógiai és szaktárgyukat illető módszeres elméleti képzettséggel is...”²⁶ A gyakorló tanítás több hónapos időszakot ölelt fel, amelynek első és második hétében legalább napi három órában hospitáltak a hallgatók, amikor is megismerkedtek az osztályokkal, betekintést nyertek a gimnázium életébe. A hospitálások alkalmával tapasztalatokat szereztek a tanítás folyamatára, módszertanára vonatkozóan.

Jausz Béla elvárta a jelöltektől, hogy gyakorlati idejük teljes egésze alatt más tanároknál is látogassanak órákat, mondván „Az egységes iskolai szellem és a komoly tanári munka lényeges feltétele t.i., hogy már kezdő korában megismerkedjék a tanár más tárgyak célkitűzéseivel, anyagával, módszerével...”²⁷ A hallgatók ezáltal lehetőséget kaptak, hogy módszertani ismereteiket bővítsék, továbbá jelentős lépés volt ez az oktató-nevelő munka eredményességének és színvonalának emeléséhez is.

A tanárjelöltek vezető tanáraikkal folyamatos kapcsolatot tartottak fenn, velük előzőleg és utólag is részletesen megbeszélték az egyes órák tananyagát. A jelöltek írásbeli óratervekkel készültek, bár ezt egyes „vezető tanárok feleslegesnek tartották”. (Évkönyv, 1947/48. 19. o.)

A gyakorlati időt az ún. próbatanítás zárta le. A jelöltek legtöbb próbatanításán a középiskolai tanárvizsgáló bizottság is képviseltette magát. A próbatanítás alkalmával a jelölt számot adott alkalmasságáról, arról, hogy az egyetemen tanult elméletet képes a gyakorlatba átültetni. A próbatanításokra szerdai napokon került sor, majd ezek értékelésére péntekenként a módszeres értekezletek keretében. A módszeres értekezletek jelentőségéről Jausz Béla már az alakulás évében, 1936-ban kifejtette: „A módszerességet szolgálják ezek az értekezletek is. Nem lehet a módszer egyéni törekvések szabad érvényesítése, hiszen ez a kollektív iskolai munkát lehetetlenné tenné. Ezért szükséges olyan munkaközösség megteremtése, melyen belül a tanár egyénisége még mindig érvényesülhet és érvényesülnie is kell, nehogy a tanítás munkája pusztá formalizmusba süllyedjen.”²⁸

A próbatanítások értékelésének forgatókönyve jól kirajzolódik a gyakorlógimnázium tanárkari jegyzőkönyveiből. Eszerint az értékelés első mozzanataként a próbatanítást végző jelölt ismertette önbírálatát. Az önbírálatban kifejtette a tanítási óra célját, összefoglalta az óra menetét, és értékelte saját munkáját. Ezt követően egy előre kijelölt hivatalos bíráló – aki szintén gyakorló tanárjelölt volt – ismertette véleményét a próbatanításról. Az értékelések színvonalát jellemzi, hogy mind a tanárjelölt, mind pedig a hivatalos bíráló időnként éles véleményt fogalmazott meg. A kritikai megjegyzések valamennyi hallgatónak tanulságként szolgáltak, és hozzájárultak ahhoz, hogy a későbbiekben elkerüljék a hasonló hibákat. Az értekezlet további részében a vezető tanár értékelte a jelöltet. Többnyire nemcsak a próbatanításról, hanem egész gyakorlati idejéről összefoglalót adott, kiemelve a jelölt fejlődését. Ezt követően – ha jelen volt – az egyetem szakprofesszorra szólt hozzá, aki saját megjegyzésein túl, a legtöbb esetben a tudomány és a metodika aktuális kérdéseit is érintette. A próbatanítás értékelésének záró mozzanataként a mindenkori igazgató adott egyfajta összefoglalót az elhangzottakról.

²⁵ Uo.: 8. §.

²⁶ Uo.

²⁷ Tanárkari jegyzőkönyv, 1936. november 19. 1. szám

²⁸ Tanárkari jegyzőkönyv, 1936. november 19. 1. szám

A jegyzőkönyvekben a próbatanítások értékelésére vonatkozóan rövidített ismertetést olvashatunk, a tanárkari jegyzőkönyvekben azonban szinte hiánytalanul megtalálható mellékletként a jelölt részletes írásbeli önbírálata és a hivatalos bíráló véleménye. A vezető tanár, a szakprofesszor, valamint az igazgató értékelése külön dokumentumban nem jelenik meg.

Gyakorlati idejük alatt a tanárjelöltek kivették a részüket az iskolát érintő egyéb feladatokból. Órakereskedés mellett láttak el, továbbá kirándulások szervezésében, lebonyolításában is közreműködtek.

A Debreceni Állami Középfelkészítő Intézet Gyakorló Gimnáziuma rövid fennállása alatt összesen 181 tanárjelöltet fogadott. Kiugróan sokan gyakoroltak az 1940/41-es tanévben, amikor a visszacsatolt területekről is érkeztek tanárjelöltek. A növekedés az iskola rangjának emelkedésével is magyarázható. Az iskola ugyanis rövid idő alatt az ország egyik kiemelkedő hírnevű intézménye lett. Az ezt követő tanéveket már a II. világháború eseményei árnyékolják be. Ezzel magyarázható a jelöltek számának folyamatos csökkenése, amely az 1944/45-ös tanévben érte el mélypontját.

1944-ben, a háborús időkben különösen erősen sújtotta az iskolát az oktatóhiány. Ez és a már meglévő probléma – a tanteremhiány – tette szükségessé, hogy a debreceni gimnáziumok együttműködjenek, felekezeti különbség nélkül. Ezért alakult meg a fiúgimnáziumok összehívásával a Debreceni Egyesített Fiúgimnázium 1944 novemberében. A gyakorlógimnázium intézménye így működött tovább: 1946-ig az Egyesített Fiúgimnáziumhoz tartozóan folytatta életét. A front elvonulása utáni az újraindulás nem volt zökkenőmentes. Mivel az iskolának eredetileg helyt adó Stégmüller-villában 1944 és 1946 között a Magyar Kommunista Párt pártiskolája működött, 1946-ban a Református Kollégiumnak kellett kölcsönadnia épülete 12 helyiségét a gimnázium számára.

1946. október 4-én visszavették az épületet a kommunista párttól, megkezdődött a helyreállítása, és november 4-étől ismét önálló életet kezdhetett az intézmény.

Azonban az 1948-as középfelkészítő reform felszámolta az intézetet, ahogy a gyakorlóiskolák rendszerét általában. Hivatalosan a 260/1949. sz. kormányrendelet és a Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztérium 211.114/1949. VI. sz. rendelete vetett véget működésüknek, kimondva ezen – közoktatási és tanárképzési funkciókat egyaránt ellátó – intézmények megszüntetését.

A Középfelkészítő Intézet szintén 1949-ben szűnt meg. (Orosz, 2007.) Ettől kezdve a tanárképzéssel kapcsolatos feladatokat a Bölcsészettudományi Kar vette át. Kiemelt szerepe volt az ezzel járó feladatokban a Neveléstudományi Tanszéknek. A középfelkészítő tanárképzés gyakorlati feladatait 1952-től két középfelkészítő iskola látta el Debrecenben: a Fazekas Mihály Gimnázium és az újonnan alakult Kossuth utcai Leánygimnázium. Ezzel együtt a gyakorlati lehetőségek száma oly mértékben csökkent, hogy szinte csak óralátogatásokra korlátozódott.

IRODALOM

- A Debreceni Állami Középfelkészítő Intézet Gyakorló Gimnáziumának Évkönyve az 1947–48. iskolai évről.*
- A Debreceni Magyar Kir. Középfelkészítő Intézet Gyakorló Gimnáziumának évkönyve.*
Középfelkészítő: Jausz Béla, kiadta az intézet igazgatósága, Debrecen.
- Bajkó M. (1976): Jausz Béla élete és pedagógiai munkássága. In: *Jausz Béla emlékkötet*, Debrecen, 12.
- Hajdú-Bihari Napló* (1994): Kultúra rovat, 09. 24.
- Mervó Z.-né (1991): *Adalékok a Debreceni Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának történetéhez.* HBML Évkönyve XVIII.
- Orosz G. (2007): A Középfelkészítő Intézet megszüntetése a Debreceni Egyetemen. In: *A „Debreceni Iskola” Neveléstudomány-történet vázlatja.* Gondolat, 294. o.

BERGSON ÉS A PEDAGÓGIA

Szövegösszefüggések Kiss Árpád bergsonizmusához¹

Kiss Árpád egyik szakdolgozata, majd doktori disszertációja, az *Irodalmi bergsonizmus*, 1934-ben jelent meg a szerző kiadásában. A megjelenés évszáma nyomban történetfilozófiai reflexióra kényszerít. A könyv ugyanis az I. világháború utáni szellemi újrakezdés dokumentuma is. Olyan fiatal (akkor még) romanista és germanista szerző írta, aki ennek a háborúnak a végén, tizenegy évesen menekült Magyarországra. Első fontos művét azonban, amelyben az elemzések legmélyén mi másról is lehetett volna szó, mint a háború szellemi hatásainak feldolgozásáról, már csak egy évvel Hitler németországi hatalomátvétele után tudta megjelentetni. A háború feldolgozásának első, szimplán biológiailag megadott lehetősége és az új háború kitörése olyan sebességgel követte egymást, ami e kötet egyik legfontosabb célját, a múlt értelmezését, már romba is döntötte, hiszen a Bergsonnal való foglalkozást Kiss Árpád a „nagyon magasban járó szellemmel való összeházasodás” aktusának nevezte. (Kiss E., 2008, 171. o.)

A bergsoni filozófia amúgy is mellérendelő szerkezetében (Kiss E., 2005) sajátos módon állnak egymással szemben e filozófia *szisztematikus* és *diszciplináris*, illetve *értelemadó*, *életvezető* elemei. E kettősség legfontosabb okai között találjuk például azt, hogy a bergsoni filozófia szisztematikus elemei az ún. „belső tapasztalat” pozitív vizsgálatára épülnek fel (pl. emlékezet), miközben a „belső” tapasztalat nemcsak más módszertant követel meg, mint a kritikai tudományosság filozófiájának más tárgyi szférái, de ez a „belső” tapasztalat fokozatosan leértékelődik, sőt marginálissá is válik a filozófiai megismerés számára. *Bergson ismeretelméletileg is komolyan veendő filozófus, akinek eredeti tárgyi szférája (a belső tapasztalat) a későbbiekben marginalizálódik és egyre nehezebben értékelhetővé válik a filozófiatörténetírás számára.* A másik oldalon a teremtő fejlődés, az *élan vital* nagy értelemadó narratívája megragadja a pszichológiát, a művészetet, az esztétikát, sőt (mint Kiss Árpád is emlékeztet rá²) a politikát is,³ amelynek során ez a dinamikus és dinamizáló hatás szükségszerűen *függetlenedik* a szisztematikus résznek a belső tapasztalatra alapozó, ám később gyorsan marginalizálódó pozitív igazságaitól. Amíg az ideáltipikusnak tételezett eredeti korszakban (a bergsoni filozófia megszületésekor), mondjuk a teremtő fejlődés filozófiai víziójának, megvannak a maga ismeretelméleti és szisztematikus alapjai, egy (ugyancsak itt ideáltipikusnak tételezett) második korszakban ezek az alapok marginalizálódnak, irodalmiassá válnak. Ekkor már óhatatlanul úgy tűnik, hogy maga a filozófiai vízió inkább a költői, az intuitív gondolkodás, mint

¹ Lásd erről: Kiss E., 2008.

² „A tudatalatti életnek éppen az emlékezés által történt bizonyítása, mely művészeti szempontból is óriási jelentőségű, hiszen új területet ad az író megfigyelő szemei elé.” (Kiss Á., 1934, 9. o.)

³ „Bergson működése...olyan korban indul meg, mely a maga sivárságával szinte példátlan egy olyan nemzet történetében, mint a francia. Az 1870-es év, a vele és utána jövő csapások és vereségek már egy szellemileg beteg és ezen betegség tudatában élő nemzetet értek. Megállás vagy inkább lefelé haladás észlelhető mindenben és egy hangulat, mely a szellemi élet minden megnyilvánulására a pesszimizmus és a lemondás bélyegét ütötte...” (Uo. 11. o.) – A következő évtizedben Bergson olyan filozófusként jelenik meg, aki bekapcsolódik „a szellemi élet megfiatalításába” (Uo. 13. o.). – Nem hagyhatjuk említetlenül, hogy Kiss Árpád bergsonizmusa aligha jellemezhető másként Magyarország húszas éveit sem.

a filozófiai szisztematizáció terméke (ami Bergson és az *intuício konkrét tematizálásának* esetében akár még kívánatosnak is tűnhet). A meglévő, a későbbi értelmezés szemében azonban erodálódó szisztematikus megalapozás szép példája a fő mű „Élan vital”-fejezete, ahol Bergson teljes világossággal elemzi a „mechanikus” és a „finalista” szemléletnek és funkcionálási módnak a „mozgás”-hoz való viszonyát. Az ismeretelmélet és a lét egészét leírni hivatott vízió dimenzióit ebben az elemzésben dolgozza ki, mondván többek között, hogy a mozgás függetlenedhet mind a „mechanizmus”-tól, mind a „finalizmus”-tól, és megpróbálja meghatározni az így kialakuló új viszonyokat. (Bergson, 1914)

A bergsoni filozófiai erőteljes *felszabadító* hatása Kiss Árpádra sem tévesztette el hatását. E felszabadító hatás egyik nagy területe a szisztematikus filozófia szűkösség értelmezett *ki-szélesítése* volt (Bergson, 1914, 9. o.) (bár az érvényes, a saját szemantikáját igazolni képes filozófia „szűkösség”-ről terjedő nézetek mindenkor nagyon be tudják csapni a filozófiához közeledő érdeklődőt), de elsőprő erővel jelentkezett a teremtő fejlődésben rejlő szabadság-potencia a *szabad akarat* összefüggésében is: „A folyton előnyomuló valóságos idő minden kauzalitást és finalizmust kizár...elvbén teljes szabadságban fejlődik az egyén és az egész emberiség szabadon halad a fejlődésnek általa választott útján...” (Bergson, 1914, 9. o.)⁴

Az, hogy mai szemmel nehéz rekonstruálni, a maga valóságos dimenziógazdagságában talán még megérteni is a Bergson-hatás nagyságrendjét, éppenséggel arra utal, hogy Kiss Árpád egyáltalán „nem orientálódott rosszul”, lényeges kortendenciák nagy számát érzékelt és fogalmazta meg a bergsoni filozófia médiumában. Bergson filozófiájának a mai gondolkodástól való viszonylagos távolságát (mint erre a dolgozat több utalása is kitér) nagyobbrészt a „belső tapasztalat” filozófiai-szisztematikus leértékelődése, de nem jelentéktelen módon számos nagyon is releváns probléma elhanyagolt állapota is okozza.⁵ A Bergson-irodalomnak általánosságban is visszatérő motívuma a Bergson-hatás rendkívüli mivoltának felvetése, e hatástörténet dimenzióinak más filozófusok hatásával való összemérése. (Lásd például *Wesseling*, 2002.) Tapasztalataink átmeneti összegzéseként kimondhatjuk, hogy a (metaforikusan értett) „jobboldali” vagy „konzervatív” Bergson-hatástörténet jobban fel van dolgozva, mint az (ugyancsak metaforikusan értett és ugyancsak jelentős) „baloldali” hatástörténet, miközben az is egyértelműnek látszik, hogy a filozófus értelmezésének újabb hullámai gyakrabban indulnak ki a „francia” gondolkodás és kultúra terjesztésének és újragondolásának szándékából, mint egyéb motívumaiból.

Természetesen a recepció pusztá nagyságrendje, de differenciáltabb kérdései sem függetleníthetők attól, hogy a bergsoni filozófia a filozófia két történelmi korszakában létezett és hatott (a fő probléma: a „belső tapasztalat” tudományelméleti rangjának megfelelően) és – némi leegyszerűsítéssel – ami az egyik korszakban sokak (természetesen nem mindenki!) számára evidens volt, a másik korszakban már magyarázatra szorult, ami az egyik korszak recep-

⁴ Ugyanerről az *Igazság költészet nélkülben*: „Mi volt a közös a két filozófusban (Bergsonról és Feuerbachról volt szó – K. E.)? ...a felszabadulás (!) a múlt öröksége a kor és jelen korlátai közül; a kitarató, életre szóló keresés, az igaznak vagy igaznak vélt ernyedetlen szolgálata. Röviden a lényeglátás, az önkéntes alárendelés, a becsületesség abban, *amit és ahogyan* közkinccsé tesznek.” (Kiss Á., 1999, 171. o.)

⁵ Az ilyen átértékelődések az univerzális hermeneutikai folyamatok magától értetődő jelenségei, mégis szinte majdnem minden differenciáltabb hatástörténeti folyamatban új és titokzatos problémaként bukkannak fel. Ennek elsődleges oka azonban minden, csak nem érthetetlen. A maga hermeneutikai előfeltételeire támaszkodva (azokat egyébként csak a legritkább esetben érdemleges módon tudatosítva) minden korszak közvetlenül egy filozófiai *elsődleges* üzeneteit igyekszik megérteni, nem pedig egy filozófia arculatának változásaiban, mintegy eleve történelmi jelenségként kívánja elhelyezni magát. Mindamelllett egy filozófia alapzat olyan jellegű átértékelődése, mint amilyennel Bergson esetében dolgozunk van, mégis a ritkább változatok közé tartozik.

ciójában nem szorult igazolásra, a másik korszakban az értelmezés megkerülhetetlen tárgyává vált.

Korántsem meglepő, és erre Kiss Árpád-tanulmányunkban valamivel bőszesebben is utaltunk,⁶ hogy éppen ez a státus- és kontextusváltozás okozza, miszerint Bergson a húszas-harmincas években a szimpla és problémátlan (hozzátehetjük: a már ekkor ideológiává váló) szcientizmus nemes és igényes kritikusaként is fellép, akinek alternatívái (az „intuíció” módszer és az *élan vital*) immár nemcsak intellektuális, de tárgyi, szaktudományos érdeklődés kiváltására is képesek. (Általános érvennyel, lásd Wesseling, 2002, 122. o.)⁷

Kiss Árpád Bergson-értelmezésének első fontos eleme a teremtő fejlődés, amelyet úgy fogad el, hogy mind kifejtett, mind kifejtetlen formában el tudja kerülni annak lehetséges filozófiai félreértelmezéseit. *Mindez azért lehetséges, mert ez az értelmezés nem egyszerűen az „élet”, de a „mozgás” interpretációja is* (amelynek során e kettő közös metszete kerül az érdeklődés előterébe). Bergson szerint „az élet nem más, mint egy teremtően előrehaladó, folyton fejlődő mozgás”. Ebben a Kiss Árpád által választott kiindulópontban *nem az az elsősorban feltűnő, hogy a kijelentés az „élet”-ről szól* (ami állandóan változó, újra- és újrafogalmazott formulák formájában a történetileg változó fizikalista vagy „mechanikus” filozófiai alapképletek állandó alternatívája), *de az, hogy a mozgásról szól*. Kiss Árpád ezzel az újkori európai filozófia egyik leglényegesebb pontjára tapint rá. (Erről a középponti kérdéstről Kiss Á., 1934, 115–116. o.)

A mozgás középponti szerepe jelenik meg a *tartam* (*durée*) fogalmában is (ez – logikus módon – Kiss Árpád *második* témája Bergson-értelmezésében). Ki kell emelnünk, hogy ebből az aktuális perspektívából látható legjobban a mozgás/dinamika középponti helyzete ebben a filozófiában, *hiszen a tartam szimpla felvetése is értelmetlen lenne az állandó mozgás és változás alap-feltételrendszerének alapzata nélkül*. A tartam elemzését az *intuíció, az emlékezet* („Lélektanilag az emlékezet jelent meg egész új beállításban...”), majd a *tudattalan*⁸ analízise követi.

A mozgás, általában a *mozgás filozófiája* egy sor pedagógiai és pedagógián kívüli probléma értelmezésében nyit adott esetben egészen új utakat. Érdekes sajátossága ennek a kiindulópontnak, hogy azzal mind a három nagy világnézeti család tartalmi is artikulálhatóak,

⁶ A belső tapasztalatot egyébként a racionális diskurzus szabályai szerint generáló intuíció akkor kerül szembe a „külső” tapasztalatot feldolgozó értelemmel, amikor Bergson az intuíciót az értelem fölé emeli. Ez, mint egy helyen Kiss Árpád is említi, „antiracionalista színben” is feltűnetheti Bergson tanítását, de ha az intuíciót a „belső tapasztalat” ténybeli meghatározásaira építjük, ez a szembeállítás felszínesnek bizonyul: a racionális-irracionális szembeállítás helyére a tudatos-öntudatlan (vagy tudattalan) szembeállítás kerül.

⁷ Ugyanerről fogalmazza meg Alain Panéro 2005-ben a mai kutató csodálkozásának kifejezését, mondván, „nehézségei vannak” annak megértésében, hogyan váltott ki Bergson filozófiája ennyire „provokáló” hatást (sajnálatos módon Panéro sem tesz különbséget a belső tapasztalat filozófiai relevanciájának látványos megváltozásának megfelelően). (Panéro, 2005)

⁸ Kiss Árpád, akit ekkor bizonyosan jobban érdekeltek a bergsoni filozófia esztétikai és művészetelméleti következményei, mint a pedagógiaiak, a következő kapcsolatot állapítja itt meg: „A tudattalan életnek éppen az emlékezés által történt bizonyítása (...), művészeti szempontból is óriási jelentőségű, hiszen egészen új területet ad az idői megfigyelő szeméi elé...” – Napjainkból visszapillantva nem érdektelen megállapítani, hogy a tudattalannal foglalkozó hatalmas szellemi és tudományos-kutatási területek szinte már teljesen a freudi pszichoanalízist tekintik saját ős-képüknek, Bergson e területről szinte teljesen kiszorult, pedig sokáig (elsősorban 1914–1918-ig) nagy versenyben állt a bécsi mesterrel. Bergson és Freud összehasonlítása egyébként ugyancsak számos tanulmányban került feldolgozásra, a tudattalan két koncepciójának konfrontálása és összemérése a húszas-harmincas évek egyik nagy vágya volt.

hiszen az, hogy valami *konzervatív* (Arcan, 2005), *liberális* vagy akár valamilyen értelemben *forradalmi*, a mozgásnak immár csak egy-egy konkrét értelmezésváltozatától függ.

Semmiképpen sem véletlen, hogy a mozgással kapcsolatos Bergsonnak az a szövege is, amelyet leginkább tekintenek egy közvetlenül megfogalmazott *bergsoni pedagógia* megalapozásának. (Bergson, 2006 [1934])

Itt pedagógiakoncepciójának lényegét Bergson abban az elvben foglalja össze, hogy az igazi tudás az, ha valamit képesek vagyunk újrateremteni, újragondolni, önállóan felfedezni (réinventer). Itt is érvényesül Bergsonnak (a megfelelő előfeltételek nélkül még félre is érthető) felfogása, miszerint a nyelvben kifejezett tudás vagy a kritika haszontalan, a szavaknak nem hihetünk jobban, mint a realitásnak. Mindebből következik, hogy a nevelésnek a spontaneitást és a természetes kreativitást kell középpontba állítania. (Panéro, 2005) Kulcsfogalom-má válik a „természetes artikuláció”, a „problémák experimentális elmélyítése”, a „dolgokon való munkálkodás”. A dolgok verbális kritikájának elutasítása nyilván nem értelmezhető úgy, hogy Bergson a kritikát általában utasítja el, feltűnik mégis, hogy gondolkodása a világgal való kapcsolatban alapvetően pozitív, miközben a dolgokkal való intenzív kapcsolatot, a dolgokon való munkálkodás közvetlen tapasztalatait nélkülöző verbális kritika elutasításának gesztusa is érzékelhető. Az is látható, hogy az ilyen (verbális) kritika társadalmi jelenséggé válhat (vagy már azzá is vált). Miközben bizonyos területeken tudás csak a dolgokkal való intenzív kapcsolat alapján alakulhat ki, a társadalmi kommunikáció más területein ennek ellenkezője uralkodik.

Természetesen ezt a gondolatot sem tartjuk nyomban alkalmazhatónak egy valóságosan és nyilvánosan létező iskolarendszer működésének átalakítására, annál is inkább, mert az ilyen nagy rendszereknek megvannak a maguk saját, meghatározó tulajdonságai és következményei, amelyeknek „*öntörvényűségét*”-t célszerű a reformálás előtt megismerni, mert ha valahol igaz a „Nem tudják, de teszik” elve, az éppen a nagy rendszerek reformjánál a legintenzívebb. Mindamellet kiemelkedő jelentőségű és tipológiailag is fontos filozófiai megközelítésről van szó, amelyet Bergson talán a következő megfogalmazásban foglal össze legszemléletesebben: „A *homo sapiens*, aki a *homo faber*nek a fabrikálásról alkotott reflexiójából született, azért is méltónak tűnik megbecsülésünkre, mert a tiszta intelligencia eszközével old meg olyan problémákat, amelyek csak ettől az intelligenciától függenek (...). Az egyedüli, akinek ellenszenvesnek kell lennie számunkra, az, akinek gondolkodása, amennyiben gondolkodik, nem több pusztán saját nyelvére való reflexiójánál.” (Bergson, 2006 [1934])

Maga Bergson is hangsúlyozza, hogy nem akart saját nevelési rendszert felállítani, sugallatai és állásfoglalásai azonban rendkívül következetesek (egészen az irodalmi műelemzés bizonyos mérvű elutasításáig, amelynek mintázatai akadályozhatják a növendéket abban, hogy a műalkotás élményének „újraalkotásá”-ra, akár önálló alkotásra képes lehessen).⁹ (Bergson, 2006 [1934])

Henri Bergson pedagógiai áthatásainak egyik legérdekesebb epizódja Charles de Gaulle nevelődése és gondolkodása. De Gaulle nemcsak fiatal korában olvassa Bergsont és nevezi meg következetesen gondolati mesterei között, de érett, katonafilozófiai műveiben is visszatérően idézi.¹⁰

Egyik méltatója Bergson „igazi tanítványá”-nak nevezi de Gaulle-t, aki lázadt a történelmi determinációk, a történelemmel szembeni konformizmus, netán fatalizmus ellen, annak jegyében, hogy az emberek akarata megtörheti a történelmi determinizmust. (Arcan, 2005) Bergsoni elem de Gaulle pályáján, hogy – Bergson elméletét elfogadva – úgy vélte, hogy a hadvezér (és

⁹ Érdekes, hogy spontán módon Kiss Árpád is hasonlóan reagált a műelemzés magyarországi reneszánszára a hatvanas évek végén, illetve a hetvenes évek elején.

¹⁰ *A Fil de l'épée* (magyarul hozzávetőlegesen: *a Kard vonalán*) című műben a harc és az emberi intelligencia kapcsolatáról. (Wesseling, 2002, 122. o.)

a politikus) számára a szakmai ismeretekén túl elsőrendű jelentőségű az intuíció, az ihletettség és a zsenialitás: „Az erős egyéniségek, akik harcra, megpróbáltatásokra, nagy tettekre születtek, nem mindig azt az egyszerű felsőbbrendűséget, azt a felszínes vonzerőt testesítik meg, amely a mindennapi életben rokonszenves.” (Gazdag, 1994)

Bergson talán legfontosabb *oktatáspolitikai* (de mondhatnánk talán *oktatásfilozófiai*, sőt egyenesen *stratégiai*) intervenciója ahhoz a hosszú évtizedekre elnyúló vitához kapcsolódik, ami a gimnáziumok latin és görög érettségijének megőrzése, illetve értelmezése körül alakult ki. E vita korábbi szakaszában, 1902-ben, Bergson nem szólalt meg. Megszólalt viszont e vitasorozat nagy nyilvánosságot kapó állomásain 1921-től. A vitákban kulcsszerepet játszó miniszter, Léon *Bérard*, az „irodalmi” és a „tudományos” stúdiumok egyensúlyának álláspontját képviselte. (Jarrety, 2008)

Bergson 1922 őszén előadást tartott e vita részeként, s előzetesen hozzájárult az előadás szövegének a politikai vita idején való későbbi közzétételéhez is. Miközben elismeri, hogy voltaképpen mindent elmondtak már a görög és latin stúdiumok hasznáról, egy teljesen új elemet hangsúlyoz. *E tanulmányok megőrzése „különleges előnyöket” biztosítana a francia értelmiség számára, s ez növelné azok befolyását más társadalmakra, a klasszikus kultúra eltűnése ezért is jóvátehetetlen kárt okozna.* (Jarrety, 2008) A klasszikus nyelvek intelligencia-, kultúra- és gondolkodásfejlesztő hatásait a következő hasonlattal fejezi ki: olyan folyamat ez, mint amit a görög nyelv gyakorlása hozott létre a görög kultúrában és társadalomban, ez az összehasonlíthatatlan lehetőség egy sor olyan tulajdonsággal ruházta fel a Nyugatot, amelyek kitüntetik azt azzal a Kelettel szemben, amelynek egyébként briliáns gondolkodása soha nem érte el a Nyugat gondolkodásának pontosságát. *Márpedig ez nem lehet közömbös egy olyan pillanatban, amikor Európa egysége és önazonossága új kérdésként fogalmazódik meg.* Mivel azonban a klasszikus szellem a francia kultúra közvetlen megalapozója is, a klasszikus nyelvek oktatása a legszorosabb értelemben francia *nemzeti* ügy is. Ha egy a klasszikus kultúra oktatása nélkül maradó Németországot vagy esetleg akár egy ilyen Angliát képzelnénk lelki szemeink elé, nyilvánvaló, hogy a francia társadalom nemcsak privilegizáltként, de ezenkívül boldog emberek társadalmaként is tűnik fel szemünkben. A nemzeti presztízsnak ez az eleme a kor politikai retorikájába is átszivárog. Mindezzel már jeleztük is, Bergson értelmiségpolitikájában és pedagógiastratégiájában a *nemzetközi* vonatkozás döntő jelentőségre tesz szert. A széles körű vitában a klasszikus nyelvekkel, illetve az azok nélkül történő oktatás kettőssége, mint a „külső presztízsz” és a „belső hatékonyság” ellentéte, a kettő közötti választás pedig mint szükségyszerűség fogalmazódik meg. Ezen a ponton mondja ki Bergson saját eszményét, a két nevelési koncepció „rangja azonos”, az elitnek „kettős elit”-nek kell lennie, mégpedig a „gondolkodás” és a „cselekvés” elitjének, az egyik koncepció nem alárendeltje a másiknak. Filozófiailag kiemelkedően érdekes, milyen szerves kapcsolatba kerül ez a „kettős elit”-elképzelés Bergson gondolkodásának lényegével, az azonban már kevésbé, hogy a javaslatok retorikájának bizonyos szintű megtartásával maga a reform már nem teljesen Bergson elképzeléseit követte.

Bergson pedagógiai értelmezésének van hosszú időn át egyidejűnek tekinthető úttörő kortársa is Magyarországon, *Dienes Valéria*. A századelő nagy személyiségeinek egyike ő, aki e korszak nagy léptékű dimenzióival szemléli az új, összes lehetőségei szerint jóval szerényebb korszakot is: „Kétségtelen, hogy a szellemiség renaissance-a készül ma tudományban, művészetben, egyéni lelkekben, mikor kicsiny iskolás lányok és nagy filozófusok ugyanarról a lelki újjászületésről álmodnak, s alkotásaik nem gyökereikben, hanem virágzó ágaikban találkoznak, és rokon termést hoznak.” (Dienes, 1924) Dienes Valériának a pedagógiai tevékenységet megalapozó Bergson-értelmezését nem kommentáljuk, annyi bizonyos, hogy maga is például a *legitimitást veszítő belső tapasztalat átértékelődésének*, az egyre nyíltabb (ezt ebben a pillanatban csak mint recepció- és mentalitástörténeti tényt említjük) *metafizikai szükséglet* megjelenésének a recepció egészében. A metafizikai szükséglet arti-

kulásával Dienes Valéria már a húszas évek megváltozott szellemiségét képviseli, *ami nemcsak a századelő Bergson-értelmezéséhez képest jelent markáns elmozdulást, de saját korábbi gondolkodásvilágához képest is*: „...az emberi lélekműködés poláris szerkezetű...van egy viselkedéstani és egy eszmélettani pólusa, s hogy egyetlenegy lelki működést sem értünk meg, ha csak egy oldalról nézzük, mert az anyag felől mind mechanizmus, a szellem felől mind teremtés...: minthogy azonban az eszmélés inkább szellem, mint test, a »lélek« inkább teremtés, mint mechanizmus... A kettőnek közlekedő hídja az idegrendszer, mely nem tud egyebet termelni, mint mozgást, és e mozgáshídon játszik eszméletünk panorámája.” (Dienes, 1924)¹¹ A „Bergson soraiból és sorai közül kiolvasott és részletesen kiépített lélektan” azonban nemcsak színvonalasabb Bergson-értelmezésnek tekinthető, de – ha ezt a nem szokványos, bergsonian irodalmias terminológia felismerni engedi – egyben nagyon is *kreatív pedagógiai alapkoncepció*: „Az ismeret nem beraktározás, hanem azonosulás. A felöltő emlék nem ideg-készítmény, hanem sikerre jutott szellemi valóság. A percepció nem érzethalmaz, hanem sikert arató materiális támadás rajtunk. Sikerének forrása a fontossága. A cselekvés a lélekközpont. Az egész eszméleti lét kivonata, lelki mikrokozmosz, ahol mindaz, ami szíjjel húzóttan mint érzélem, gondolat, absztrakció, okoskodás, akarاتفolyamat úszkál a lélek taván, most mind egyetlen örvénylésben mélyed a cél felé. Ez a cselekvés amaz igazi azonosulások fürdőjéből táplálkozik, de mikor elmondja, és közkinccsé teszi, hogy mit csinált, akkor logikát gyárt, és intelligenciát termel. És minél intelligensebben elmondja, mit csinált, annál formálisabb lesz, hiszen kezelhető szabályokat, használati utasításokat kell mondania. Megvalósít tehát az eredeti, intuitív azonosulásból táplálkozó és magában véve elmondhatatlan, csupán megélhető ismeret fölé egy intellektuális épületet, melyben elhelyezi cselekvő műszereit.”¹²

A bergsoni filozófiából kiépíthető komplex pedagógiai rendszerek egyik legértékesebb példája Célestin Freinet munkássága. (Go, 2005) Freinet, aki az egyik legérdekesebb 20. századi értelmiségi életrajzzal rendelkezik,¹³ egyben demonstrálja is a *baloldali bergsonizmus* inkább ki nem használta, mint az eddigiekben megvalósított lehetőségeit. Figyelembe veszi a bergsoni filozófia majdnem minden lényeges komponensét (még olyanokat is szisztematikusan összehangol a többiekkel, amelyek filozófiailag inkább a *mellérendelés* szigetszerű létében éltek egymás mellett).

Freinet vitalista (a szó racionális és tudományokra támaszkodó értelmében), ezen az alapon bírálja a hagyományos iskolát, ami a lényeges folyamatokat a pedagógia technikáira redukálja, többek között azzal is, hogy kiszakítja az iskolát a társadalmi élet egészéből. (Go, 2005, 33. o.) Klasszikusan bergsoni az (egyébként Piaget-nál és Kiss Árpádnál is feltűnő) *egyensúlykeresés* a tudás elsajátításának folyamatában. Félreismerhetetlenül bergsoni elem, hogy a tanulók maguk alkotják meg tudásukat. Bergsoni szellemű az a mozzanat, hogy a tanulási folyamat nem korlátozódik az iskolára, ezért a tanulók aktivitását valójában nem az iskola határozza meg. (Go, 2005, 34. o.) Bergson nélkül elképzelhetetlen Freinet 1924-es ki-

¹¹ Jeleztük, hogy nem lehetséges értelmeznünk Dienes Valéria 1924-es Bergson-értelmezését, mégis említenünk kell, hogyan válik az „élan vital” közelebből meg nem határozott ideális „lelki működés”-sé, illetve, hogy a mindennek felett álló „mozgás” milyen új funkcióknak lesz ebben az összefüggésben alávetve.

¹² Dienes Valéria 1924-es Bergson-tanulmányának pedagógiatörténeti vonatkozásaira a következő részlet utal. „Domokosné, mint 14 esztendőös kis Löllbach Emmi a beszercebányai leányiskolában bizonyára nem Bergson Essai-jét akarta illusztrálni akkor, mikor új tanításmódról álmodott, bizonyára nem ismerte az intelligence-intuition ismerettani dualizmust, mikor a tanulnivalók bensőbb megélésére, eljátszására vágyódott, és bizonyára nem a bergsoni lélektan-inverziók inspirálták, mikor azt kérdezte magától: nem volna szebb a tanulást élő egyéneken kezdeni, mint a »tantárgyakká« boncolt és szétmereggett valóságon.”

¹³ Az életrajznak csak egyik epizódja, hogy Freinet-t, aki a Francia Kommunista Párt tagja és ellenálló volt, „bergsonista” iskolamodellje miatt súlyos támadások érik pártja részéről.

sérlete arra, hogy a tanulók közösen, együttes munka során sajátítsák el a könyvnyomtatás technikáját, miközben közösen írják meg a nyomtatandó szöveget is. (Schlemminger és Lefranc, 1997)

A bergsoni intuíció pedagógiai újraértelmezésére, szabályos „perújrafelvétel”-re vállalkozik René Barbier. Bár érzékeli, hogy az intuíció „gyanús” lehet a megismerésben, számára személyesen „álmaira való hallgatás”-sal, „előre nem látható” kreatív ötleteivel volt egyenlő. (Barbier, 2006, 4. o.) Bergson szerint – így Barbier – az intuíció azzal a szimpátiával egyenlő, amellyel egy tárgy belsejébe hatolhatunk, hogy azonosuljunk azzal, ami abban a tárgyban egyedi és ezért kifejezhetetlen. Természetesen hivatkozik azokra a megfogalmazásokra is, amelyekben Bergson az intuíciót mind a tapasztalat, mind pedig az „argumentáció” fölé emeli. Az ilyen explicit tézisekre természetesen ugyanaz érvényes, mint amit mozgás kapcsán már kifejtettünk: döntő egyrészt az ismeretelmélettel való kapcsolat, másrészt pedig talán még ennél is fontosabb, hogy a belső tapasztalat érvényének elfogadásával vagy annak tagadásával közeledünk-e egy-egy ilyen kijelentéshez. (Barbier, 2006)

A pedagógiai vonatkozások miatt is fontos, hogy az intuíció ilyen értelmezése Bergson egy csapásra közel hozza nemcsak Freudhoz, de Junghez is, miközben az így felfogott intuíció-fogalomban rejlő differenciamozzanatra is érzékenyen Bergson ugyanebben a szövegösszefüggésben *posztmodernizálódik* is (s ez ugyancsak nem feltétlenül marad távol akár az oktatási rendszerek egészétől, akár egyes részeiktől). Említendő még, hogy az intuíció pedagógiája eddig elért legfontosabb koncepciójának Rudolf Steinerét tartja.

J. L. Paton a bergsoni intuíciót az „élő, kreatív evolúció” szép jelenségének megértésében és az abba való belépés aktusában értelmezi. Az intuíció hatalmának kifejlődése garantálja az egyén számára képességeinek legteljesebb kibontakozását. (Paton, 2007) Ezen emberkép alapján Paton három alapvető tulajdonságban foglalja össze az ő Bergson-képe alapján létrehozandó iskolát: (1) a szabadság követelményének megvalósítása a kreatív kibontakozás biztosítására, (2) a másokkal való valóságos együttműködés szabadságának biztosítása, és (3) az „élő, kreatív evolúcióval” való harmónia kialakításának szabadsága. (Paton, 2007, 80. o.)

Paton ezek után az említett elvek és egy lehetséges iskolai *curriculum* összefüggéseit keresi, ami önmagában bizonyosan *egy közvetlenül Bergsonra épülő pedagógia alapkérdése*. A *curriculum* összefüggésében azonban majdnem kizárólag a vallás, az etika, egy vallási etika, majd az intuíció kérdéseivel foglalkozik alaposabban, s ez messze elmarad a felvetésben rejlő lehetőségek mögött.

Nem törekedhettünk teljességre Bergson pedagógiai „áttételei”-nek bemutatásában. Ez már csak a pedagógiai hatástörténet kivételes nagyságrendje miatt sem lett volna lehetséges.¹⁴

Keretet és szövegösszefüggést szerettünk volna csupán felmutatni Kiss Árpád bergsonizmusának jobb értelmezése érdekében. Erre már csak azért is szükség volt, mert – összefoglalóan szólva – a magyar Bergson-recepció kiemelkedő értékei mellett sem hagyott maga után egy, a köztudat számára is könnyen mozgósítható filozófiai értelmezést.

Kiss Árpád egyik sajátossága, hogy még pedagógussá válása előtt vált bergsonistává, ezért sem az oktatáspolitikus és stratégia, sem pedig az iskolaszervezéssel helyenként kifejtett módon is foglalkozó filozófus nem foglal el különösebben nagy helyet Bergson-képében. Ez azt is jelenti, hogy – ellentétben például Freinet-vel – *saját pedagógiai rendszere nem közvetlenül áll bergsoniánus alapokon*.

Kiss Árpád határozott helyet foglal el az általános Bergson-recepció irányzatai között is. Egyrészt értelmezése történetileg és filológiaiilag is pontos, egy pillanatra sem téveszti szem

¹⁴ A hatalmas változatgazdagság pusztá érzékeltetésére hivatkoznánk egy olyan disszertációra, amely napjaink humor-, nevetés- és szórakoztatásideológiáit kifejezetten az iskolai oktatás szempontjából rendszerezi és értelmezi, s eközben természetesen Bergson humorelméletére is támaszkodik (Bott, 2004).

elől, hogy Bergson alapvetően racionalista és szcientikus filozófus, aki a *belső tapasztalat bázisán* kerül szembe az „élet” és a „mozgás” alapproblémáival. Kiss Árpád tehát nagyon is tisztában van Bergson rejtett mélységeivel, amelyek nélkül Bergson – mint ez ma sem ritka attitűd – sokak számára nem más, mint filozófiai költő vagy humanista vizionárius. Kiss Árpád azonban nem csak általánosságban ismeri a valóságos Bergsont. Disszertációjában és más írásaiban is számos nyoma van annak, hogy rekonstruálni tudta azokat a határokat, ameddig Bergson, mint a „magas szellem” képviselője, filozófiailag eljutott. Akkor is így van ez, ha ma másképp látjuk a belső tapasztalat problematikáját. Az az eszköztár pedig, amellyel Bergson (egyébként a klasszikus idealizmusra sokban emlékeztetve) e problematikát elemezte (mechanizmus és finalizmus kettőssége és ellentéte, a mozgás önálló fogalmának kidolgozásával (Gautier, 2008) mára már kiesett a filozófiai testnevelés napi gyakorlati közül. Ilyenkor azonban nem árt arra emlékeztetni, hogy a ma gyakorolt filozófiai *mainstream*ek nagy része ugyancsak hamarosan az elfeledettség sorsára fog jutni (ha egyáltalán valamikor is el fogja érni Bergson valóságos ismertségét). Az is bizonyos, hogy *egy-egy probléma átmeneti marginalizálódása egyáltalán nem jelenti azt, hogy a problémát megoldottuk.*

IRODALOM

- Arcan, A. L. (2005): *De Gaulle historien*. Communication prononcée dans l'Académie lors de la séance du lundi 23 mai 2005. <http://www.asmp.fr/travaux/communications/2005/larcan.pdf>.
- Barbier R. (2006): (Université Paris 8), *Intuition et reliance en éducation*. In renebarbier_fr@yahoo.fr www.barbier-rd.nom.fr. Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter-et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative, 21-25 août 2006
- Bergson, H. (1914): *L'évolution créatrice*. Félix Alcan, Paris.
- Bergson, H. (2006) [1934]: *La pensée et le mouvant*. Essais et conférences, Extrait de l'introduction (90–95), PUF, Paris <http://users.ox.ac.uk/~kebl2863> 21/01/2007
- Bott, A. A. (2004): *Lachen macht Schule! Humor als Interventionsmittel in Therapie, Beratung, Erziehung und Unterricht*. Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck.
- Dienes V. (1924): Bergsonizmus az iskolában. *Nyugat*, 1924. 17. sz.
- Gautier, J.-F. (2008): *Repenser Bergson*. <http://www.valeursactuelles.com/public/valeurs-actuelles/html/fr/transversal/plan.php-2008>
- Gazdag F. (1994): De Gaulle. A francia nagyság bővületében. *Rubicon*, 1994/1. sz. 36–41. o.
- Go, H. (2005): Comprendre la méthode Freinet en tant que méthode naturelle l'exemple de l'apprentissage de la langue. *Le nouvel éducateur*, n° 166, Février 2005. 32. o.
- Jarrety, M. (2008): Atelier de théorie littéraire: Bergson et la réforme de 1923. in: http://www.fabula.org/atelier.php?Bergson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1923. 2008.
- Kiss Á. (1999): *Igazság költészet nélkül*. Teleki Alapítvány Kiadása, Budapest.
- Kiss Á. (1999): *Irodalmi bergsonizmus*. Tanulmány. Írta és kiadta Kiss Árpád. Balassagyarmat.
- Kiss E. (2005): *Friedrich Nietzsche filozófiája. Életreform és kritizmus között*. Gondolat, Budapest.
- Kiss E. (2008): „Élet és mozgás... »Irodalmi bergsonizmus«”. Kiss Árpád gondolkodásának történetéhez. In: *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2007. szeptember. (Szerk.: Kiss Endre és Buda András. Debrecen, 2008. 109–117. o.
- Panéro, A. (2005): *Matière et esprit chez Bergson*. Intervention d'Alain Panéro, professeur de philosophie à Amiens lors du stage du 4 février 2005. <http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/philosophie/PAF/bergson-panero.htm> Google

- Paton, J. L. (2007): *Bergson and Education*. Publications of the University of Manchester. Educational 1 series, no. x. 81., Wheeler Press, Manchester.
- Schlemminger, G. és Lefranc, Y. (1997): *Plaisir d'apprendre et travail coopératif. Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet*. Actes du séminaire international organisé par le Bureau de Coopération Linguistique et Éducative du service culturel de l'Ambassade de France à Londres, à l'Alliance française de Londres les 6 et 7 juin 1997, Londres, édition spéciale, 17–60. o.
- Wesseling, H. L. (2002): *Certain Ideas of France*. Essays in French History and Civilization. Greenwood Public Group.

A CSEH TESSEDIK, AVAGY A CSEH ÉS A MAGYAR ELMARADOTTSÁG KÜLÖNBΣÉGEI

Ferdinand Kindermann nézetei és népiskola-szervező tevékenysége a XVIII. század végén

A magyar történet- és neveléstörténet-írás hosszú ideje behatóan foglalkozik Tessedik Sámuel (1742–1820) életével, s azon belül pedagógiai munkásságával. (Neveléstörténeti szempontból a legfontosabbak: *Szelényi*, é.n.; *Vincze*, 1953; *Wellman*, 1954; *Tóth*, 1976; *Tóth*, 1980). Műveit, gyakorlati kísérleteit és innovációit a hazai nevelés- és művelődéstörténet a legfontosabb 18. század végi vívmányok között tartja számon. Ezek közül neveléstörténeti szempontból – a népnevelés megalapozása mellett – a vidéki, falusi gyermekek elemi oktatásának és a falusi tanítóképzés megszervezésének érdekében kifejtett tevékenysége emelkedik ki. Számunkra Tessedik annak az iskolaszervező nevelőnek az egyik legelső képviselője, aki felismerte, hogy a súlyosan elmaradott, gazdaságilag hanyatló vidékek felemeléséhez elsődleges fontosságú a gyakorlatias népoktatás megszervezése, az írás-olvasás és a mindennapokban közvetlenül hasznosítható gazdasági alapismeretek széles tömegek felé való közvetítése. Sorsa a hazai történelemben nem tekinthető kivételesnek: közvetlen környezetével gyakorta dacolva, állandó pénzszűkében, a változó uralkodói megítélés és központi akarat függvényében időnként kitüntetett figyelemben részesülve, esetenként viszont háttérbe szorítva kísérletei nem bizonyulhatnak tartósnak. Megszakítással együtt is alig több mint negyedszázadig működhetett iskolája.

Tessedik életének és nézeteinek fontos elemei meglepő azonosságot mutatnak egy hozzá hasonló, ugyanakkor általa nem ismert cseh iskolaszervezővel, Ferdinand Kindermann-nal (1740–1801). A hazai szakirodalomban csaknem ismeretlen Kindermann a felvilágosult abszolutizmus oktatáspolitikai törekvéseinek egyik legjelesebb és kétségtelenül legsikeresebb csehországi képviselője volt, aki ugyanazokból a tapasztalatokból okulva lényegében ugyanolyan átfogó, szociális és gazdasági elemekkel átszőtt pedagógiai programba fogott, mint Tessedik. (Magyar nyelven az általunk ismert egyetlen rövid, bár frappáns ismertetés: *Kosáry*, 1996. 470. o.) A hasonlóságok ellenére mégis a különbségek igazán tanulságosak: míg Tessedik kezdeményezései partikulárisak maradtak és végső soron kudarcot vallottak, Kindermann a csehországi felvilágosodás egyik fő vezérévé vált. Írásunkban e szembeszökő különbséget mutatjuk be, s erre igyekszünk magyarázatot találni.

A felvilágosodás és az oktatáspolitikai kezdetei Csehországban

Az állami (uralkodói) oktatáspolitikai megjelenése a kelet-közép-európai térségben, s így a Habsburg Birodalomban is a felvilágosult abszolutizmushoz köthető. Cseh- és Morvaország, mint a Habsburg Birodalom szerves része, tartománya az első hullámban kapcsolódott be abba az élénk szakmai diskurzushoz és tanügyi döntéshozatalba, amely az osztrák tartományokat és különösen Bécszet az 1740-es évek legvégétől jellemezte. (Magyarországon – részint az ország rendi különállása, részint pedig alacsonyabb szintű polgárossága miatt – ez a pedagógiai, iskolaszervezői és politikai kérdéseket egyaránt felvető és megvitató mozgalom csak megkésve jelent meg és lényegesen gyengébb hatást váltott ki. *Kosáry*, 1996, 403–450. o.) Ebbe a diskurzushoz viszonylag sokan bekapcsolódtak és igen sokféle kérdéstről cseréltek eszmét. Az Udvar főújszvitelői és külön megbízottai, a közép- és alsó szintű tanügyi szakemberek, iskolaigazgatók, tanárok, tudósok, írók és lelkészek, a korabeli értelmiség minden rendű és rangú képviselője járult hozzá az 1810-es évek közepéig tartó, változó intenzitású, a peda-

gógia csaknem minden problémájára kiterjedő vitasorozathoz. Mindezek jelentősége nem pusztán a közvetlen eredményekben, a felvilágosult abszolútizmus valóban jelentős sikereiben (pl. a felsőbb szakképzés vagy a népoktatás terén) mérhető, hanem abban a nehezen megragadható hatásban is, amelyet a 19. század közepének – immár stabil, központi irányítású oktatási rendszerhez elvezető – tanügyi törekvéseire gyakorolt. Jószerével ugyanis nem ismerünk olyan problémát az *Entwurf* korából, amelyet előtte öt–nyolc évtizeddel az elődök ne vitáltak volna már meg. (Az ausztriai tanügyi vitákról részletesen: *Ugrai*, 2009.)

Ennek a szerteágazó eszmecserének Bécs volt ugyan a központja, de abba a harmadakkora, ám imponáló gyorsasággal polgárosuló, s a birodalom második legfejlettebb városának számító Prágában is meghatározó értelmiségi kapcsolódások bekapcsolódtak.¹ A felvilágosult abszolútizmus erős intellektuális bázissal rendelkezett ebben a tartományban: a katolikus felvilágosodás csírái már a 18. század legelején megjelentek Sziléziában, majd Prágában is. A manufaktúrák és a német térséggel való kereskedelmi kapcsolatok fejlődése ugyanis elősegítette a könyvek áramlását. Komoly nemesi gyűjtemények alakultak ki – például a Khuenburg vagy a Valdstein család több tízezres állománnyal rendelkezett. Jellemző, hogy mindkét könyvtárban fellelhető volt Locke vallási türelemről írt munkája. A legjelentősebb könyvgyűjtő Sporck gróf² volt. A janzenistákkal szimpatizáló, Muratorit³ és pietista szerzőket olvasó arisztokrata alakította meg – már 1726-ban – az első csehországi szabadkőműves páholyt. Sporck tragikus személyes sorsa a csehországi felvilágosodás kezdetét jelentette: a jezsuita irányítású cenzúra ahhoz még elég erősnek bizonyult, hogy elkobozza 50 ezres gyűjteményét – amelynek nyomán Sporck egy év múlva megtört emberként meg is halt –, ám a felvilágosodás tanainak terjedését már nem tudta megakadályozni.

Bár Európa többi országához hasonlóan itt is jezsuitaellenesek voltak az első felvilágosult törekvések, a század közepén a felvilágosodás eszméi sajátos módon épp jezsuita vezetéssel terjedtek szét visszavonhatatlanul a tartományban. Ebben kulcsszerepet játszott a regensburgi születésű, a matematikai, fizikai és asztronómiai kérdések, valamint a gazdaság fejlesztése, s azon belül is az agrárkultúra iránt élénken érdeklődő, a német, itáliai tudósokkal, valamint a jezsuitákkal kiterjedt levelezést bonyolító Stepling.⁴ (*Winter*, 1962, 125–131. o.)⁵ Fontos fordulópontot jelentett az új eszmék elterjedésében az olaszországi akadémia megalapítása, amelynek körülményei szintén egyedülállóak voltak Európában. Egyfelől az sem volt szokványos, hogy egyetemi városban jöjjön létre a tudós társaság, ráadásul az ilyen kivételes esetekben (Göttingában vagy Erfurtban) az egyetem és az akadémia tagsága átfedésben volt egymással. Ezzel szemben a morva városban a jezsuita egyetem egyfajta elengedhetetlenül alakult meg 1746-ban a tíz nyelven beszélő, világlátott arisztokrata Petrasch⁶ vezetésével Kelet-Közép-Európa első akadémiaja. (*Hammermayer*, 1976. 5–8. o.; *Wondrák*, 1976, 220–228. o.)

Ehhez hasonló tudós kezdeményezések Prágában először a szabadkőművesekhez fűződtek, s csak a felvilágosodás második szakaszában sikerült hivatalosan is elismert, elfogadott szervezetet létrehozni a tudományok terjesztésére. 1774-ben alakult meg Stepling vezetésével a *Böhmische Gesellschaft der Wissenschaften*. (*Winter*, 1962, 190–192. o.) Ezt egyébként megelőzte a kiváló tudós és tudományszervező Born Ignác⁷ által 1769-ben létrehozott *Patriotisch-ökonomische Gesellschaft* – e szervezet nyomdokaiba lépett a Stepling-féle akadémia.

¹ 1800 körül Bécsben 231 ezren, Prágában 80 ezren laktak. (*Gutkas*, 1974. 22–25. o.)

² František Antonín Sporck (1662–1738)

³ Ludovico Antonio Muratori (1672–1750)

⁴ Joseph Stepling (1711–1778)

⁵ A továbbiakban: *Winter*, 1962. 181–183. o.

⁶ Joseph Freiherr von Petrasch (1714–1772)

⁷ Born Ignác (1742–1791)

Born egyébként is meghatározó alakja volt ennek a szakasznak. Az 1780-ban Bécsbe települt mineralógus az 1760–1770-es években a cseh tudományos közélet lényegében minden jelentős eredményének háttérében ott állt. (*Winter*, 1971, 210–214. o.)

Ezek az előzmények alkalmasak voltak arra, hogy Prágában komoly bázist építsen ki magának a jozefinizmus. A nemesség és a polgárság meghatározó részeit érték el ekkorra a felvilágosult tanítások, sőt a jobbjágy- és a türelmi rendelet miatt a jobbjágyosság széles körei is támogatták a jozefinus reformokat. (*Mejdřická*, 1977, 417–421. o.) Mindennek köszönhetően szinte természetes, hogy Bécs után Prágában is megjelentek az oktatási reformtörekvések, amelyeknek két fő iránya volt. A prágai egyetem modernizációját célozták – amelynek bemutatására ezúttal nem vállalkozhatunk. (*Hammerstein*, 1977, 210–228. o.) Ám az ebben a szektorban végbe ment, nagy jelentőségű változások dacára a csehországi tanügy történetének igazán meghatározó fordulata a népoktatás megszervezésével és kiterjesztésével következett be. Ebben kulcsszerepet játszott Ferdinand Kindermann.

Ferdinand Kindermann pályája

Ferdinand Kindermann 1740-ben született Königswalde bei Schluchenauban, lengyel származású szüleinek harmadik gyermekeként. Tanulmányait a helyi iskola után az ágoston rendiek saganai iskolájában folytatta. Itt 1754-től 1760-ig, tehát még Felbiger⁸ fellépése, s így Sagan európai hírtvé válása előtt tanult. A prágai egyetemen teológiai stúdiumokat folytatott és 1766-ban szerzett doktori címet. Ám ezzel nem fejezte be tanulmányait, 1771-ig maradt a cseh tartomány székhelyén. Miközben lelkeszi és tanítói szolgálatokat vállalt, francia nyelvet, esztétikát és pedagógiát hallgatott. (*Winter*, 1926, 25–35. o.) A későbbiek folyamán, immár tudatosan az iskolaszervezői feladatokra készülve, ellátogatott Felbiger saganai iskolájába, de meglátogatta Francke⁹ hallei Paedagogiumát is. (*Wiechowski*, 1907, 175–178. o.)

Széles körű érdeklődésének, kiemelkedő tehetségének és lelkesedésének köszönhetően a prágai felvilágosodás egyik legfontosabb szellemi csoportjának, a híres Seibt-körnek is meghatározó tagjává vált. Seibt¹⁰ 1763-tól – Prágában az első német nyelvű professzorként – tanította a széptudományokat és az erkölcsstant az egyetemen. Gottsched¹¹ tanítványaként Seibt nagyon sokat tett a felvilágosodás német irányzatának csehországi közvetítéséért, s az érzelmek és az ízlés, valamint a Wolff-féle¹² racionalizmus szintézisére törekedett. Hallgatók tömegeit vonzó előadásokat tartott, átfogó nevelési tervezetet készített az egyetemi oktatás számára, folyóiratot indított *Neue Literatur* címen, s tanítványait is segítette első irodalmi próbálkozásukban. Sikereit az uralkodó is elismerte, így a jezsuita rend feloszlata után előbb a filozófiai kar direktora lett, majd a csehországi gimnáziumok felügyeletével is őt bízta meg a császárné, s a latin iskolákat felügyelő bizottságba is bekerült. 1783-ban a prágai egyetem rektora lett. (*Lorenz*, 1934, 243–244. o.) Seibt egészen kivételes hatást gyakorolt kora értelmiségi elitjére. Nemcsak olyan kulcspozícióba került vezetőkre gyakoroltak a nézeti nagy hatást, mint von Fürstenberg palotagróf¹³, a Gubernium elnöke vagy J. M. von Rotz, a csehországi tanulmányi bizottság vezetője, hanem az egyetemről kikerülő tanárok generációi révén szélesebb körben is gyorsan terjedtek tanításai. (*Lorenz*, 1934, 246–250. o.) Így például Seibt szellemiségét követte a prágai katolikus papképzés újjászervezője, Zippe¹⁴, de szintén

⁸ Johann Ignaz Felbiger (1724–1788)

⁹ August Hermann Francke (1663–1727)

¹⁰ Karl Heinrich Seibt (1735–1806)

¹¹ Johann Cristoph Gottsched (1700–1766)

¹² Johann Cristian Wolff (1679–1754)

¹³ Karl Egon Fürst von Fürstenberg (1729–1787)

¹⁴ Augustin Zippe (1747–1816)

szorosan együttműködött vele az első protestáns prágai professzor, A. G. Meisner is. (Mejdrická, 1977, 421–422. o.)

Kindermann ennek a pezsgő körnek éveken át volt állandó szereplője, miközben egy másik nagy hírű és nagy hatalmú támogatót, az arisztokrata Buquoi családot is megnyerte támogatójának. A legidősebb és legtehetségesebb Buquoi-fiú, Johann¹⁵ házitanítójaként a későbbiekben igen jól kamatozó ismeretségre tett szert: Kindermann iskolaszervezői és egyházigazgatási sikereihez elengedhetetlen volt a befolyásos pártfogó támogatása. (Winter, 1926, 34–37. o.) A Buquoi-k ajánlásának köszönhette első szolgálati helyét, a kaplitzi plébániát, ahová 31 évesen került. Innen négy évvel későbbi helyezték át – akkor már Bécsben és Csehország-szerte ismert iskolaszervezőként – Prágába, 1781-ben nevezték ki prépostnak, majd kanonoknak. 1789-ben lett Leitmeritz püspöke, amelyet haláláig irányított. Egyházi megbízatásai mellett folyamatosan foglalkozott tanügyi kérdésekkel. Bécsben és Prágában tartózkodva, illetve a cseh és morva tartományt többször beutazva szervezte a népoktatás, illetve a szegénygondozás intézményi alapjait. Általában is igaz, hogy e két célt helyezte mindenképp elé, s így az egyébként zseniális iskolaszervező egyházi vezetőként csak szerény eredményeket ért el: az ő ideje alatt nem nőtt számottevően a püspökség jövedelme, nem rendeződtek átütő sikerrel a vizitációk során feltárt visszasságok, s nem tudott úrrá lenni a nagy lelkeszhiányon sem. Püspöki pályáját ráadásul 1799-ben egy súlyos szélütés derékba törte, s hátralévő két esztendejében már nem tudott teljes erőbedobással dolgozni. (Winter, 1926, 34–113. o.)

Kaplitz – a „cseh Szarvas”

Említettük, Tessedik és Kindermann pályáján és nézeteiben van néhány feltűnő hasonlóság. Ez a párhuzamosság talán Kindermann kaplitzi évein érhető a leginkább tetten. A Felvidéken, Pozsonyban, majd németországi peregrinációban nevelkedő Tessedikhez hasonlóan pezsgő szellemi élethez szokhatott hozzá ő is, s mindkettejükben nagy megdöbbenést keltett az addig nem ismert vidéki elmaradottság és szegénység. Míg Tessedik a Dél-Alföldön, Kindermann Kaplitzban, ebben az osztrák–cseh határhoz közeli, a Český Krumlov-i körzethez tartozó kisvárosban szembesülhetett a cseh valóság egy egészen új oldalával. Ne feledjük, Csehországban épp ebben az időben pusztított Kelet-Közép-Európa utolsó nagy, paraszti felkelésekkel tarkított és társadalmi robbanással fenyegető éhínsége. Ennek az egyébként a Habsburg felvilágosult abszolutizmus egész társadalompolitikáját közvetlenül befolyásoló – az úrbéri rendelkezésekig elvezető – tragikus fejleménynek a mindennapjaiba csöppent bele tehát plébánosként Kindermann. (Fejtő, 1996, 161–165. o.)

Szembetűnő, hogy Tessedikhez hasonlóan átfogó, a Szarvason is kipróbált eszközöket felvonultató koncepció megvalósításába fogott az ínséges helyzet megváltoztatása érdekében. Ő is úgy vélekedett, hogy a szegénység gyors csillapításán, a nélkülözések azonnali megszüntetésén kívül csak úgy lehet hosszabb távon is sikeres, ha egyszerre vállalkozik a nép felvilágosítására, a legveszélyesebb babonák és tévhitek elleni fellépésre, a szegény gyermekek iskolába ültetésére és a felnőttek körében az elemi ismeretek, s azon belül a praktikus gazdasági, termelési eljárások népszerűsítésére. Mindezek érdekében harcot hirdetett az erkölcstelenségek, a restség és a bűnök ellen. Misszionáriusokat hívott a gyülekezetébe, prédikációkban lépett fel a hívek odaadó, istenfélő magatartásáért. Ösztönözte a gyülekezet tagjait a karitatív összefogásra, alapítványokat tett és szorgos munkával igyekezett az egyházközséget felvirágoztatni. (Winter, 1926, 38–42. o.)

¹⁵ Johann Nepomuk Josef Graf Buquoi (1741–1803)

Bár ebbéli törekvései korai távozása miatt csak szerény eredményekkel jártak, a kaplitzi esztendőök különösen fontosak a cseh nevelés történetében. Saját maga írta ugyanis, hogy első kaplitzi papi napja egyben az első iskolaszervezői napja is volt. (*Kindermann, 1774.*) Komoly házitanítói tapasztalatokkal és alapos elméleti ismeretekkel felvértezve kezdte meg a munkát: Seibt professzor pedagógiai előadásai, sagani és hallei tapasztalatai mellett behatóan tanulmányozta a braunschweigi és a porosz tanügyi törvényeket, de rendszeresen olvasta a stuttgarti hetilapok nevelésről szóló cikkeit is. Mindezek ismeretében és a prágai arisztokrata családnál szerzett tapasztalatainak tükrében igencsak meghökkent a kaplitzi iskola állapotán. A lepusztult épület látványa, mindenféle tankönyv hiánya, a tanító felkészületlensége, az egészen mechanikus tanítási módszerek dominanciája, a kisebb és nagyobb tanulók együttes tanulásának kuszasága, az iskolalátogatás rendszertelensége, a tanítás felügyeletének elmaradása, s nem utolsósorban a szegény szülők gyermekeinek éhezése – ezek fogadták az új plébánost. (*Kindermann, 1774, 53–57. o.*)

Kitűnő prédikációkkal és személyes rábeszéléssel igyekezett a szülőket megnyerni az iskolázás ügyének, de ebben a legfőbb segítséget a tanügyek iránt elkötelezett földesúrtól kapta: nemcsak hogy nem akadályozta Kindermant, de bőkezű adományokkal lehetővé tette egy második tanári tisztség létesítését is. Két éven belül újabb tanárokat tudott alkalmazni, s végül távozásakor egy négytanítós iskolát hagyott a kisvárosra. Olyan új tárgyak bevezetéséről gondoskodott, mint az erkölcs- és neveléstan, a gazdálkodási ismeretek, az egészségnevelés, a zene. Ez utóbbi egyébként kiemelt szerepet kapott Kindermann-nál, mivel a zenével nyerte el a legtöbb, az iskolától egyébként ódzkodó szülő szimpátiáját. (*Kindermann, 1774, 78–82. o.*)

Az egyre több pedagógiai eljárást kipróbáló, gyakorlatias oktatást nyújtó iskola mind népszerűbbé vált a városban és azon kívül is. Jellemző, hogy a lesújtó állapotban lévő kisiskoláját modernizálni kívánó bányaváros, Krummau már 1773-ban követeket küldött Kaplitzba, hogy ott lessék el a hatékony népoktatás fortélyait. De más kisebb városok is követték a krummauiak példáját, sőt a szerviták gratzeni kolostorából és Linzből is érkezett tanulni vágyó szakember. Kindermann alig leplezett büszkeséggel ír arról, hogy milyen sok helyről kapott dicsérő és elismerő szavakat. Igaz, azt sem hallgatta el, hogy a régi hagyományokhoz ragaszkodók, a túlságosan gyakorlatias tananyagtól óvakodók, az ifjakat a túl sok tanulnivalótól védők rendre bírálatuk tárgyává tették a kaplitzi iskolakísérletet. (*Kindermann, 1774, 59–62., 74–78. o.*)

A gyors sikerek dacára nemcsak az ellenszenv megnyilvánulásaival kellett megküzdenie, hanem egyéb nehézségekkel is. Hiába utazott el például Bécsbe és vizsgálhatta behatóan Felbiger ottani normaiskoláját, az ott tapasztaltakat a kaplitzi nagy nyomor miatt nem tudta átültetni. Még az iskola iránt elkötelezett szülők sem voltak képesek mindig elküldeni a gyermekeiket. Télen a hiányos öltözet, nyáron a mezőgazdasági munkákban való részvétel miatt maradtak sokan távol. A tandíj, sőt az éhezés is több tucat gyereket fosztott meg a tanulás lehetőségétől – voltak, akik iskolaidőben házról házra járva kenyeret koldultak. Ezeket a problémákat nem lehetett egy csapásra felszámolni. Igaz, szívhez szóló prédikációkban elérte a polgárok iskoláztatás iránti elköteleződését, s a magisztrátussal való hosszas egyeztetés révén sikerült a szegények tandíját a városi kasszára terhelni, de továbbra is akadtak olyanok, akik önhibájukon kívül vagy pusztán dachból, idegenkedés miatt nem járták a gyermekeiket iskolába. (*Kindermann, 1774, 62–74. o.*)

Kindermann a Habsburg-oktatáspolitikai szolgálatában

Kindermann nem sokáig maradt Kaplitzban. Tessedikkel ellentétben az ő törekvései nem csak a szűk környezetben letek nagy visszhangra, Bécsbe is eljutott a híre. Felbigerrel való személyes ismeretségének és Buquoi gróf patronálásának köszönhetően személyesen győződhetett meg a bécsi normaiskola hatékonyságáról. Törekvéseit Mária Terézia is méltányolta, így

Kindermann 1774-ben meghívást kapott az újonnan alakult cseh tanügyi bizottságba. A kezdetektől a népoktatás megszervezésén fáradozott, ennek érdekében kétszer is beutazta a cseh és morva tartományokat, alaposan felmérve az egyes körzetek kisiskoláinak állapotát. Ahol kirívóan aggasztó problémákat talált, ott azonnali intézkedéseket kezdeményezett. Ennek köszönhetően már 1777-re közel félezer új népiskola alapítása fűződött a nevéhez, a jozefinus évtizedében pedig 1315-ről 2085-re nőtt a falusi és városi elemi intézetek száma. Ezt a mennyiségi növekedést még erőteljesebbé teszi, hogy a diákok száma ezzel párhuzamosan megháromszorozódott, ráadásul az új iskolák mellett egyre több régi tanintézetben is sikerült a felbigeri módszereket elterjeszteni. (*Winter*, 1926, 49–51., 63–66. o.)

II. József idején egyébként is megnőtt Kindermann befolyása. Miközben az egyházi és szerzetesrendi vagyon elosztását irányító bizottság élére arisztokrata pártfogója került, ő maga is a testület tagjává vált. Később az egyházi bizottságba is delegálták, majd a prágai tanulmányi főigazgatóvá is őt nevezték ki. E megbízások egyértelműen jelzik, hogy II. József nemcsak Csehországot tekintette a szívényének számító népoktatási reform mintatartományának, hanem Kindermannban is megbízott. Ebben az időszakban előbb Prágában, majd a tartomány más városaiban is normaiskolát nyitottak, s Kindermann felügyelhette az egykor jezsuita kezelésű normaiskolai nyomdát is. Így gondoskodhatott olcsó, tömeges méretekben kiadott és terjesztett tankönyvekről – gondoskodva ezzel a felbigeri reform minden fontos elemének csehországi adaptációjáról. (*Winter*, 1926, 38–68. o.)

A már működő kisiskolák átszervezése mellett gyökeresen új kísérletek is fűződnek a nevéhez. Elsősorban a kamarai birtokokon nyílt lehetősége új ötletek megvalósítására. Itt tudta kipróbálni a lelki gondozás és a tanítás egységét szolgáló terveit, a plébános fokozott bevonását az iskolai nevelői munkába. Ennek részeként, különféle egyházi vezető tisztségeit felhasználva, kiemelt figyelmet szentelt a papok szigorú ellenőrzésére, az állandó, az egyházközönségek és az iskolák állapotát módszeresen feltáró és figyelemmel követő vizitációkra. Hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonított a tanítóképzés megszervezésének is. (*Winter*, 1926, 61–113. o.)

Kindermann külön figyelmet fordított a gyakorlati gazdasági ismeretek közvetítésére. Ennek jegyében nyitotta meg a brandeisi kamarai birtokon 1779-ben az első ipariskolát (*Industrieschule*). Ebben az új népiskolatípusban a falusi gyermekeknek alkalmuk nyílt a szakszerű mezőgazdasági és ipari termelési eljárások elsajátítására. A normaiskolák mintájára – nem kevés ellenállással megküzdve – megszervezett iskolatípust speciális tankönyvekkel látta el, a tanulói munka elősegítésére iskolai kertet és műhelyt alakított ki. Noha a tanulók munkával való nevelése nem tekinthető teljesen új ötletnek, Kindermann kezdeményezése újabb átütő sikereket ért el: egyfelől ezzel tett szert igazán európai hírnévre, Vesztfáliából, Franciaországból, Württembergből és Oroszországból is érkeztek vendégek a módszer tanulmányozására. (A Kindermannnt megelőző európai munka- és ipariskola-koncepciókról lásd *Brödel*, 1931–32. o.) Másrészt országszerte nem várt lelkesedéssel fogadták az ötletet a különböző iskolafenntartók. Városi magisztrátusok, földesurak, gyülekezetek kis túlzással egymással versengve kérték ki Kindermann véleményét, hogy miként szervezzenek ilyen munkaiskolát, vagy hogyan alakítsák át meglévő iskolájukat. 1792-re a meglévő népiskolák közel egynegyede vállalkozott a termelési eljárások gyakorlatias megtanítására. (*Winter*, 1926, 63–68. o.)

Ugyancsak Kindermann nevéhez fűződik a szintén Európa-szerte egyedülálló mezőgazdasági továbbképző – vagy mintagazdasági – iskola (Schüttenitzben) az elemiből már kinőtt fiatalok számára, valamint a leányok magasabb népiskolája Leitmeritzben. Mindkét új iskolatípus II. József határozott támogatásával született meg, ám mindkettőről bebizonyosodott: alapítójuk jócskán megelőzte velük a korát, hiszen a püspök halála után évtizedekig szünetelt a működésük. (*Winter*, 1926, 90–94. o.)

Összegzés helyett: a Tessedik–Kindermann párhuzam tanulságai

Két, egymást nem ismerő, az alsóbb rétegek sorsának javítása iránt elkötelezett, komoly pedagógiai érzékkel és érdeklődéssel rendelkező kortárs lelkes ugyanazon birodalom két különböző vidékén közel azonos nagyságú és összetételű problémahalmazra csaknem ugyanazt az összetett koncepciót dolgozta ki. A két életutat és életművet megismerve azonban számottevő különbségre lelünk. A legszembeszökőbb eltérés Tessedik Sámuel és Ferdinand Kindermann törekvéseinek sikere között mutatható ki. Tessedik iskolakísérlete akkoriban megmaradt unikális próbálkozásnak. Sem széles körben nem talált követőkre, sem közvetlen környezete nem mentette meg az enyészettől az általa kialakított intézményt. Nézeteit sokszor értetlenséggel vegyes közöny fogadta – annak ellenére, hogy időnként kétségtelenül megtapasztalhatta a siker és az elismerés érzését is. Ezzel szemben Kindermann kis túlzással nemcsak környezete értelmiségi elitjének vált ünnepelet alakjává, hanem a birodalom távolibb tartományokban is dicsőséget szerzett magának. Elképzeléseit eredeti céljainál lényegesen nagyobb léptékben valósíthatta meg, s a birodalmi népoktatási reform mintatartományának központi alakjává emelkedett.

A két életmű e drámai különbségét nyilván egyéb, a háttérben meghúzódó markáns eltérésekkel magyarázhatjuk. Először érdemes számításba venni a személyes tényezőket. Bizonyosan szerepet játszott az általuk kiváltott hatás intenzitásában felekezeti hovatartozásuk. Egy katolikus birodalomban még a türelmi pápens idején is nyilvánvalóan könnyebben érthető szót az uralkodóhoz közelállókkal egy katolikus plébános, mint egy evangélikus lelkes. Szintén Kindermann predesztinálhatták inkább a sikerre a pedagógiai orientációjú előtanulmányok. A cseh iskolaszervező egyetemi éveit és után is tudatosan készült a tanítás mesterségére, míg Tessedik eleinte ezzel a feladattal mintegy járulékosan számolt csak. Közben ez a tény Tessedik élelátásának és kreativitásának értékét még inkább növeli, nem feledkezhetünk meg arról, hogy Kindermann tanulmányútjai során személyesen is megismerkedhetett kora legkiválóbb pedagógusaival, s megalapozhatta a folyamatos eszmecserét, a szakkönyvekhez és folyóiratokhoz való jutás lehetőségét. Ezáltal Kindermann számára az ő „Szarvasa” nem bizonyult olyan elzárt, távoli városnak, mint amennyire azt Tessedik megtapasztalhatta. S látnunk kell, hogy Kindermann mindezeknek köszönhetően nem sok időt töltött Kaplitzban. Tessedikkal ellentétben ő hamar visszatért a pezsgő fővárosba, miután megismerte a vidék elmaradottságát.

A személyes tényezőkön kívül azonban más tanulságokat is megfogalmazhatunk. Magyarország rendi különállása ugyanis egyszerre nyújtott bizonyos, rendi-feudális védeltséget az ország társadalmi elitjének, s egyszerre jelentett elszigeteltséget. Hiába tüntette ki az uralkodó Tessediket, az itteni kezdeményezéseket általában gyanakvással fogadták az udvarban. Tessedik Sámuel személyes sorsa is jól példázza ezt. Az ünnepelet Kindermann-nal lényegében teljesen azonos célja, a nép felvilágosítása, egy csapásra vált a nemzetközi és a hazai politikai események forgatagában illegitimmé. A Martinovics-féle összeesküvés után a népnevelés iránt addig elkötelezett Sándor Lipót nádor híres memorandumában a magyar parasztság tudatlanságban hagyását jelölte meg a forradalmi törekvések megelőzésének egyik eszközeként. Kaplitz és Szarvas földrajzi fekvése is elgondolkodtató különbséget rejt magában. Nyolcszáz kilométer nagy távolság akkor, amikor egy-egy újítás, egy reformszellemiségű program támogatók, bel- és külföldi látogatók dicsőítő szavait és áldozatkészségét igényli. Megítélésünk szerint azonban a döntő különbség mégis a Kindermann és Tessedik körülvevő környezetben rejlik. Első ránézésre talán habitusukból vagy személyes sorsukból adódó eltérésnek tűnik, hogy Kindermann végig támogatta egy befolyásos arisztokrata és a birodalmi népoktatási reform atyja, Felbiger, sőt időről időre lelkesedéssel találkozhatott a földesurak és a városi magisztrátusok részéről is. Kaplitzból, majd Bécsből Prágába visszatérve mindig azzal szembesülhetett, hogy nézeteinek biztos háttországa, értelmiségi és polgári bázisa van. Ez-

zel szemben attól tartunk, hogy Tessedik hiába emelkedett volna ki hamar Szarvasról, s került volna például Pestre, s hiába rendelkezett volna egy nagy tekintélyű patrónussal is, a magyar társadalom a 18. század végén még nem állt a polgárosodás azon fokán, hogy erőfeszítései Kindermannéhoz hasonló átütő sikerrel járhattak volna.

IRODALOM

- Brödel, H. (1931–32): Die Arbeits- und Industrieschulen vor Ferdinand Kindermann. Ein Überblick und zugleich ein Beitrag zur Geschichte der Arbeitsschulbewegung. In: *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes*. **21**. 308–319.; **22**. 35–49. o.
- Fejtő F. (1996): *II. József*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Gutkas, K. (1974): Österreich unter dem geistigen Einfluß von Aufklärung und Josephinismus. In: Gerda Mraz (Hg.): *Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus*. Eisenstadt. 9–28. o.
- Hammermayer, L. (1976): Akademiebewegung und Wissenschaftsorganisation. Formen, Tendenzen und Wandel in Europa während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Ischreyt, H. (Hg.): *Wissenschaftspolitik in Mittel- und Osteuropa. Wissenschaftliche Gesellschaften, Akademien und Hochschulen im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*. Berlin. 1–84. o.
- Hammerstein, N. (1977): *Aufklärung und katholisches Reich. Untersuchungen zur Universitätsreform und Politik katholischer Territorien des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation im 18. Jahrhundert*. Berlin.
- Kindermann, F.: Nachricht von der Landschule zu Kaplitz in Böhmen. Unter dem Schutz Sr. Excellenz des Herrn Grafen von Bouquoi. Prag, 1774. Közli: Weiß, A.: Ferdinand Kindermann und die Landschule zu Kaplitz. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Böhmens. In: *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. 1905. (VI.) 51–82. o.
- Kosáry D. (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lorenz, F. (1934): Karl Heinrich Seibt. In: *Sudetendeutsche Lebensbilder*. Reichenberg. 243–250. o.
- Mejdřícká, K.: Wirkungen der Französischen Revolution in Böhmen. In: Reinalter, H. (Hg.): *Jakobiner in Mitteleuropa*. Innsbruck. 417–431. o.
- Szelényi Ö. (1928): *Az első magyar munkáspedagógus. Tessedik Sámuel élete és munkássága*. Budapest. (k.n.)
- Tóth L. (1976): *Tessedik Sámuel (1742–1820)*. Szarvas.
- Tóth L. (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ugrai J. (2009): Felemás modernizáció. Az osztrák oktatáspolitikai kezdetei és J. M. v. Birkenstock nézetei. In: *Századok*. **143**. Megjelenés alatt.
- Vincze L. (1953): Tessedik Sámuel élete és pedagógiai munkássága. In: *Pedagógiai Szemle*, **3**. 456–515. o.
- Wellmann I. (1954): *Tessedik Sámuel*. Budapest. (k.n.)
- Wiechowski, F. (1907): Ferdinand Kindermanns Versuch einer Verbindung von Elementar- und Industrieschule. In: *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. **IX**. 175–205. o.
- Winter, E. (1926): *Ferdinand Kindermann Ritter von Schulstein (1740/1801), der Organisator der Volksschule und Volkswohlfahrt Böhmens*. Augsburg.
- Winter, E.: *Der Josephinismus. Die Geschichte des österreichischen Reformkatholizismus 1740–1848*. Wien, 1962.
- Winter, E. (1971): *Barock, Absolutismus und Aufklärung in der Donaumonarchie*. Wien. (k. n.)
- Wondrák, E. (1976): Die Verstaatlichung der Jesuitenuniversität Olmütz und ihre Folgen für Wissenschaft und Lehre. In: Ischreyt, H. (Hg.): *Wissenschaftspolitik in Mittel- und Osteuropa. Wissenschaftliche Gesellschaften, Akademien und Hochschulen im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*. Berlin, 1976. 221–232. o.

NEVELÉSSZOCIOLÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA

FALUSI KISISKOLA A LOKÁLIS TÁRSADALOMBAN

Falusi iskola. Amikor meghallom ezt a kifejezést, mindig a kis Bice-bóca története jut eszembe és az a bizonyos osztályterem a kopott padokkal ... (blogamia.blogter.hu/253221/falusi_iskola – 46k – Cached)

Kérdés

Merjem-e beadni kisgyermekemet a helyi iskolába, vagy vigyük be a városba? – kérdezi környezettudatos kollégám, aki lakóhelyül egy aprófalut választott. Nem kerül-e majd hátrányba, amikor tovább fog tanulni, hiszen helyben sok a cigánygyerek, és csak apró, részben osztott iskola van? Sokan, akik ilyen döntési helyzetbe kerülnek, úgy vélik, gyermekük érdekeit akkor szolgálják igazán, ha kisgyermeküket is utaztatják, hiszen „mindenütt” azt hallják, jobb a nagyobb, városi iskolába íratni őket. Jól döntenek-e? Szólnak-e érvek a helyi kisiskola mellett? Ezt a kérdést igyekszem az alábbiakban körbejárni.

Alaptézisem, hogy a „falusi kisiskola” problémája látszatra ugyan oktatási, pedagógiai kérdések, a valóságban azonban (társadalom)politikai, másodsorban gazdasági-pénzügyi összefüggésekben helyezhető el. Politikai kérdés abban a vonatkozásban, hogy a lokalitások, a helyi társadalmak kompetenciájáról szól, s így összekapcsolódik a civil társadalom erejével, egyáltalán létével. Gazdasági-pénzügyi kérdés akkor, amikor úgy fogalmazódik meg, hogy az egy tanulóra jutó fajlagos költségek magasabbak a nagyobb iskolákhoz viszonyítva – költsünk-e többet egy helyben tanuló falusi gyerekre, mint egy nagyobb településen élő és tanulóra? Jól megfigyelhető ez a mai oktatáspolitikával diskurzusokban és akciókban is: míg az országos politika a kisiskolák nagyobbakba történő összeszervezésének programját törekszik megvalósítani, civil mozgalom – „Élőlánc a falusi kisiskolákért” – küzd ezek megtartásáért.

Az alábbiakban azt igyekszem megvizsgálni, hogy – saját és mások korábbi kutatásai, valamint a nemzetközi szakirodalom szerint – milyen funkciói, milyen előnyei és hátrányai vannak a falusi kisiskolának.

Áttekintve a nemzetközi szakirodalmat, a Google rendszerében a „Small school” vagy a „Rural Education” címszavak alatt találjuk meg azt a jelenséget, amellyel foglalkozunk. Akár az egyiket, akár a másikat tekintjük át, jól láthatóan elkülönül az egytanítós kisiskola a modern fogalomtól. Az egytanítós kisiskola („one-room-school”) az az iskolatípus, amelyet Európában – nálunk is –, Amerikában, Ausztráliában a szórt településszerkezetű térségekben élő mezőgazdasági népesség alfabetizációjára szerveztek a 19. század végétől a 20. század hatvanas éveiiig. Mind az alapfeladata, felszereltsége, mind a tanító társadalmi szerepe a korhoz és a helyhez kötődően többé-kevésbé eltér a modern iskoláétól. A racionálisan szervezett nagy iskolák – amelyhez buszok szállítják a gyerekeket vagy diákotthonokban helyezik el őket – egyre több problémát vetnek fel. A nagy iskola személytelensége, a megközelítés nehézségei, a kistelepülések népének elhagyatottsága újra megfogalmazza a kisebb iskolák létjogosultságát: árulkodik, hogy a legtöbb címszó a „Small School Movement”-tel kapcsolatos, egy olyan civil mozgalom szerveződésére utal, amely kisebb iskolákká szervezné át a meglévő nagyokat. Kifejezetten a lokalitások védelmére szerveződő kezdeményezésekről, mozgalmakról, egyesületekről olvashatunk a „Rural Education” név alatt: gondolatmenetünk fő té-

mája is ehhez kapcsolódik (pl. *Howley és Howley, 2001, Starr és White, 2008*). A falusias, rurális – ahogy több tanulmányunkban neveztük: aprófalvas – térségek iskolával való ellátásáról van szó. Itt kapcsolódik össze a kisiskola problematikája a lokalitásával, hiszen az ilyen településszerkezetű térségekben lokálisan csak kisiskola létesíthető.

1976–1977-ben Lajosmizse nagyközség 13 tanyai iskolájának „bekörzetesítését” követtem nyomon (*Forray, 1976*). Eredetileg csak a felső tagozatokat akarták megszüntetni, az akkor még több mint 300 felső tagozatos az újonnan épült hétközi diákotthonban elhelyezve. Mire megvalósult a terv, alig maradt felső tagozatos, s a diákotthon „feltöltésére” az alsó tagozatosokat, sőt óvodásokat is be kellett költöztetni a diákotthonba. Ma – *Jankó Krisztina* megismételt kutatása szerint – elsősorban a leghátrányosabb helyzetű lajosmizsei családok gyermekei kapnak hétközi elhelyezést az épületben. A tanyavilág részben megszűnt, részben másképp oldják meg a gyermekek bejutását a központi iskolába. Kutatásom sok tanulsága máig érvényes, ezért ezekre is támaszkodom az alábbiakban.

Kérdés, hogyan definiáljuk a kistelepüléseket és a kisiskolákat. Az előbbi fogalom meghatározására vannak statisztikai kategóriák (500 vagy 1000 lakosnál kisebb település, illetve külterületi lakott hely), mégsem szívesen használnám ezeket, hiszen az iskola telepítése, működése szempontjából a lakosság száma mellett legalább ilyen fontos az életkori, esetleg etnikai összetétel, a település földrajzi és közlekedési távolsága, hagyományai.

A kisiskola meghatározása sem egyértelmű. Az UNESCO-összeírások az egy-két tanítós intézményeket nevezték ilyennek. Az egy-két tanítós iskola velejárója az osztatlan tanítási forma. Amikor kisiskolákról beszélünk, a szó szűk szakmai értelmében ezekre az iskolákra gondolunk. Bővítve a fogalmat, kisiskolának mondjuk azokat is, ahol nincsen párhuzamos osztály, bár csoportösszevonás nem vagy csak ritkán fordul elő. Bár pedagógiailag nyilvánvalóan nem azonos problémákat felvető intézményekről volt szó, a bő harminc év alatt, amíg a hálózati „ésszerűsítés” módszere a kisiskolák megszüntetése, körzetesítése volt, a kétféle kisiskola kilátásai nagyon is hasonlóak voltak. Az utóbbiban könnyen előfordulhatott, hogy kényszerült megszüntetni a csoportbontást, ezzel a „bekörzetesítendő” iskolák sorába lépett.

Az iskolakörzetesítés

Aligha lehet a falusi kisiskolákat vizsgálni, ha nem teszünk egy rövid visszapillantást az iskolakörzetesítésre.

Ezt az egykor gyakran használt, de más nyelvre nehezen vagy egyáltalán nem lefordítható fogalmat furcsa módon még a Magyar Nyelv Értelmező Szótára sem ismeri. A *Pedagógiai Lexikon* (1987, II. 108.) szerint „a tanyai települések kislétszámú általános iskolai felső tagozatos tanulóinak szakrendszerű oktatására hozott intézkedés”. A meghatározás alaposan szűkít, ám anélkül, hogy elmélyednénk a fogalom keletkezésének és ezzel együtt ezen iskolahálózat-fejlesztési politika és gyakorlat kialakulásának történetében, ki kell emelnünk néhány főbb jellemzőt.

A hetvenes évek „felvilágosult abszolútizmusa” kedvezett a szakmai racionalizmusnak az oktatásban is (*Forray, 1978*). Ennek jellegzetes formája volt az NDK-ban akkor virágzott kutatási irány, amely az optimális iskolanagyság felderítését tűzte ki célul: hány párhuzamos osztályt, hány gyereket, hány pedagógussal lehet leghatékonyabban tanítani. Magyarországon sok szakértő dolgozott ki számításokat arról, mekkora lélekszámú településen lehet ésszerűen általános iskolát üzemeltetni (2000–2500 fő körül volt a becsült településnagyság). Hasonló elgondolások alapján történt az iskolahálózat átszabása Lengyelországban, Csehszlovákiában, erre törekedtek Bulgáriában, Romániában és a Szovjetunióban is.

De nem kizárólag térségünk problémája volt ez. Különösen Nyugat-Európa centralizált oktatási rendszereiben – a hetvenes évtized a szociáldemokrácia győztes időszak volt – készültek számítások arra, hogyan nézzen ki az oktatás intézményhálózata az elemítől a felső-

fokig. Svédországban például bonyolult táblázatok segítségével döntöttek iskolák bezárásáról és nyitásáról, amelyben a tanulók utazási idejének, az iskolába jutás körülményeinek döntő szerep jutott. Ugyanakkor megszólaltak a szociológusok, akik az iskola nélkül maradt falvak hanyatlását jövendölték (Forray, 1976).

Közös volt ezekben az erőfeszítésekben, hogy szakmai és/vagy gazdaságossági szempontokra hivatkozva felülről kívánták meghatározni, mi az iskolával való helyes magatartás „lent”, a településen. Természetesen nem mindegy, hogy a népboldogítás módszere a parancs és tiltás volt-e, mint nálunk, vagy pedig a finanszírozás közvettebb módján láttatták be az érintettekkel, melyik a helyes út, mint például Norvégiában; hogy a döntéseknél mennyire vették figyelembe a gyermekek életének szempontjait (az utazási feltételek meghatározása, mint Svédországban, a gyermekek tömeges hétközi diákotthoni elhelyezése, mint nálunk).

A nyolcvanas években Európa-szerte változások következtek be, amelyeket többnyire új oktatási törvények, törvénymódosítások jeleztek. Egyre világosabbá vált, hogy a központi irányítás hatalmas mértékű állami feladatvállalást és ellenőrzést igényel, emellett kizsákmányolatlannal hagyja a helyi lakosság és a pedagógusok öntevékenységében rejlő erőt. Pazarlásra és taktikázásra ösztönöz, s nem is bizonyítható, hogy mindez az oktatás hatékonyságában megterülne.

A hálózatfejlesztés szempontjából lényeges, hogy az alsóbb iskolafokokozatok a közvetlen felhasználókhoz kerültek. Így az óvoda, az elemi iskola, sőt az általánosan képző felsőbb iskolák kisebb-nagyobb hányada sorsát sem felülről határozzák meg, telepítésükről, működtetésükről a helyi – települési – kormányzatok döntenek jogszabályi keretek között. Az oktatási feltételek, a színvonal ellenőrzését, az oktatás szakmai támogatását országonként eltérő szervezeti rendben látják el. Az állam tehát „kivonult” az alapiskolai hálózatfejlesztésből. Általánosan jellemző finanszírozási rend a „fejkvóták” megállapítása, ezenfelül az építéshez, illetve működtetéshez nyújtott külön támogatás megállapított és nyilvános versenyfeltételek között. Egyúttal elveszítette a társadalomkritikai, szociológiai érdekességét az a kérdés, amely a hetvenes években még jól érzékelhető volt a nyugat-európai szakirodalomban: életképes-e a falu iskola nélkül? Kiderült, hogy életképes, ha más szálak szorosan fűzik a társadalomhoz. Pedagógiai előnyeket (kis méretek, testvérhelyzet) nagyobb intézményekben is adaptálják, ahol erre igény vagy érdeklődés van, illetve a magánoktatásban újítják fel. Megszűnésüknek egyaránt vannak gazdasági, kulturális és szociális indokai.

Az általános iskola fejlesztésében az államosítástól kezdve egészen a nyolcvanas évek közepéig meghatározó hálózati politika volt a nagy, központi iskolák létrehozása falvas és tanyás térségekben is. Ez törvényszerűen azzal járt, hogy tömegesen zárták be kapukat a falusi és tanyai iskolák. Lehetetlen megállapítani, az iskolák megszűnésében mekkora szerepe volt az oktatáspolitikai döntéseknek, és mennyiben a falvak népességszámának csökkenésére adott reakciónak volt következménye az iskolák megszűnése. Az iskolák bezárása kampányszerűvé az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció elfogadása után vált. Ez a kisebb falvakat, tanyákat pusztulásra ítélte. Negyven év alatt az iskoláknak több mint egyharmada szűnt meg, a megmaradtaknak ugyancsak mintegy a harmada 1–3 vagy 1–4 osztályos elemi iskola.

Minden népszámlálás statisztikái azt bizonyítják, hogy az iskolával nem rendelkező települések lakossága alacsonyabban iskolázott. E tekintetben két tényező egymást erősítő hatását lehet feltételezni. Egyrészt a migráció szelektivitása következtében az iskolával (sem) rendelkező falvak elsősorban az iskolázottabb lakóikat veszítették el, másrészt az iskola nagyobb földrajzi és/vagy közlekedési távolsága éppen az iskolázatlan családokra, csoportokra gyakorol nagyobb befolyást, amennyiben a földrajzi távolság növeli a szociális távolságot is.

Sem az iskolakörzetesítés idején, sem azóta nem volt olyan kutatás, amely egyértelműen bizonyította volna akár az előnyöket, akár a hátrányokat. Egyedi esetekről, körzeti iskolák, a körzetesítést végrehajtató és végrehajtó városi és megyei szervek jelentéseiből úgy tudjuk,

hogy a kisiskolák tanulóinak „bekörzetesítése” egyik napról a másikra javította a tanulmányi teljesítményeket. Ez nyilvánvalóan komolytalan értékelés, amely az öngazolás vágyán kívül mást nem bizonyít. Megismételt lajosmizsei kutatásunk azt mutatja, hogy a hétközi diákotthonban élő vagy naponta bejáró tanyai gyerekek még mindig elszigeteltek, szegregáltak, tanulmányi teljesítményük elmarad a többiekétől.

Nemzetközi összehasonlítások és itthoni vizsgálataink azt bizonyították, hogy az iskolák alacsony tanulólétszáma önmagában előnyös lehet, mivel (különösen a kisebbek számára) fontos az otthonos légkör, a személyes kontaktusok lehetősége. Az osztatlanság, az évfolyam szerinti csoportbontás elmaradása, a testvérhelyzet nyújtotta előnyök sok modern pedagógiai irányzat kulcsmozzanatai.

A hetvenes évek fordulóján végzett nemzetközi tudásszintmérés (IEA) azt az eredményt hozta, hogy Magyarországon az osztatlan iskolák alsó tagozatosai jobb eredményt értek el olvasásból, számolásból, mint a nagyobb községek iskolásai, sőt eredményeik azon a szinten voltak, mint a településhierarchiában jóval magasabb szinten álló városi iskolások (Nagy, 1974). Tulajdonképpen ez az egyetlen országos reprezentatív mintán végzett teljesítmésmérés, amelynek eredményei alapján pedagógiai érveket lehetett volna szembeszegezni az alsó tagozatok körzetesítésével.

A körzetesítés felgyorsításának évtizedében – nem utolsósorban a sikerpropaganda, továbbá a falusi településeket érő diszkrimináció mindennapi tapasztalatainak hatására – nagyon sok családot sikerült meggyőzni arról, hogy a kisiskola, az összevont tanítás olyan hátrány, amely nem ellensúlyozza a család lakóhelyén való tanulás előnyeit. A falu népességmegtartó erejének növelése addig lelkesítő célkitűzés, amíg nem a saját gyermek sorsa forog kockán. Sokan szeretnék, ha maradna vagy lenne iskola, de saját gyermeküket nem szívesen íratnák be oda.

Amikor a nyolcvanas évek második felében csökkent a kisebb települések iskoláira irányuló nyomás, néhány község sikerrel harcolta vissza iskoláját. Nem véletlenül olyan települések, amelyek lakónépességük kis száma ellenére valamilyen okból kedvező gazdasági-társadalmi helyzetbe kerültek (lakosságuk iskolázott, elérhető a megfelelő munkahelyi választék, az átlagnál jobb a műszaki infrastruktúra stb.). Természetesen nehezebb újraindítani egy elvesztett iskolát, mint fejleszteni egy meglévőt. Az iskolaalapítást kezdeményezők legnehezebb feladata a szülők meggyőzése volt arról, hogy a helyi iskola oktatási színvonala a nagyobb iskoláéval (legalább) megegyezik majd (Forray, 1989, Kozma, 1992).

1990-nel az iskolahálózat fejlesztésének lehetőségei gyökeresen megváltoztak: az Európában elterjedt megoldások szerint a döntés az érintettek, a helyi lakosság, illetve választott szerveik kezébe került. Az önkormányzati választásokon sok, korábban igazgatási szempontból is önállóságát veszített község függetlenedett. Az új önkormányzatok már a legközelebbi iskolaévtől százával akartak legalább alsó tagozatú iskolát indítani. A vállalkozó kedv azt jelezte, hogy a pusztulásra ítélt falvakban mégis maradt erő az újrakezdésre. A helyi iskola – különösen mivel nem „felülről” szervezik – ösztönzi az iskolázási folyamatokat, jóllehet hatásai nyilván csak hosszabb távon érnek be.

Kétséges, pozitívan értékelhető-e az új iskolák alapításának tömege. Különösen azokon a településeken, ahol a lakosság szélsőségesen alacsonyan iskolázott, a gyermekek mintegy gettóba zárulnak. Elszigetelődnek olyan társadalmi hatásoktól, amelyeket a nagyobb települések sokszínűbb lakossága nyújthatna. Így az iskola lakóhely-közelségéből származó előnyért az elzárkózás fokozódásával kellene fizetni.

A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályoknak az iskolarendszeren való átvezetése a nyolcvanas évek fordulóján felvetette a kérdést, érdemes-e folytatni a körzetesítést. Andor (1982) már azt is megfogalmazta, hogy a gyermeklétszámok sok faluban lehetővé tennék önálló iskola indítását, ha ennek meglennének a személyi és anyagi feltételei. Tehát már elég világosan látszott, hogy a „körzetesítés” nem folytatható. Első lépésként még

csak a körzetesítés folytatására irányuló buzdítás maradt ki a párt- és állami dokumentumból. Az 1985-es új oktatási törvényhez kapcsolódó, néhány évvel később született végrehajtási utasítások meghatározott esetekben már engedélyezik új falusi kisiskolák alapítását is.

A nyolcvanas évek második felében a társadalom demokratizálódása, a hatalmi centrumok gyengülése nem kedvezett a felülről vezényelt kampányoknak; nehezen volt elképzelhető, hogy egységes „ajánlást”, „irányelvet” parancsszóként értelmezve, akár szakmai racionalitás érveivel alátámasztva is néhány éven belül alapvető változásokat lehetne végrehajtani az iskolahálózatban – a helyi közösségek akarata ellenére. Néhány megerősödött, érdekeit érvényesíteni tudó kistelepülés visszaszerezte iskoláját, illetve sor került falusi iskolák létesítésére is (Kozma, 1987, Forray, 1989). Ezek az esetek kivételek voltak, de egyediségükben is új tendenciát jeleztek, mindenekelőtt azt, hogy a központi akarattal már lehetséges – igaz, csak igen erős helyi társadalmak számára – szembeszegülni, helyi érdeket érvényesíteni.

A lakossági mozgalmak a nyolcvanas évek vége felé még gyanúsak számítottak, a „szervezkedés” címkéje a politikai ellenfelet, ha nem az ellenséget bélyegezte meg. Éppen ezért volt gyakori az a főhatósági vélemény, hogy „nem a lakosságnak, a szülőknek kell az új iskola, hanem egyesek bujtogatnak, agitálnak, szervezkednek” – tehát nem valamely körzetesítési „anomália” kiküszöböléséről van szó, hanem egy-két felelőtlen igazgatóról. Ennek ellenére az effajta politikai iskolát nem járt falusi lakosság az életképes településeken egyre gyakrabban nyílt a közös vélemény nyilvánításának olyan eszközhöz, mint az aláírásgyűjtés, a sok aláírással támogatott petíciók (Forray, 1989). Visszatekintve azt is megállapíthatjuk, az önálló cselekvés útjait kereső falusi társadalmak a demokratikus átalakulás előhírnökei voltak.

Kozma (1992) politológiai fogalmakkal értelmezi ezt a folyamatot. A pedagógustársadalom és a szakma vezető rétege még a nyolcvanas években is meg volt győződve arról, hogy az oktatásban törtétekért az igazgatók a felelősök. Az iskolák – kisiskolák – sikeres telepítéseinél ezeket vizsgálva megállapítja, hogy „az oktatás diverzifikációjára” irányuló kezdeményezés a helyi társadalmak dolga, amelyet akkor a lokális elitiek harcoltak ki.

A gazdaság válságokkal terhes átalakulása az oktatás anyagi támogatásának évtizedeken át kialakult, bár teljességében soha nem ismert forrását is elzárta: a termelőüzemek szerepváltozását. A kistelepülések iskoláinak rehabilitációját segíti néhány állami alapítvány, léteznek céltámogatások, azonban a robbanásszerűen jelentkező igényeket nem tudják kielégíteni. Az indokoltság elbírálása is nehézséget okoz, hiszen az alapos helyismeret hiánya könnyen lehet ugyanakkor a veszélynek – a központi döntések eluralkodásának – a forrása, amitől éppen csak megszabadultunk. Ezzel együtt érthető az az oktatáspolitikai törekvés, hogy a sok kis autonóm iskola – amelyek jó része komoly anyagi, sőt beiskolázási gondokkal küzdött – valamilyen módon összehangolódjon: a kilencvenes évek közepétől a társulások voltak a támogatott kapcsolódási formák (Forray, 1995; Györgyi és Imre, 1998; Imre, 2004), amelyek hol több, hol kevesebb sikerrel működtek, függően az érintett települések kapcsolatrendszerétől.

Az 1991-es önkormányzati törvénnyel az iskola alapításáról, fenntartásáról való döntés az érintettek, illetve választott képviselők, az önkormányzatok kezébe került.

A legkisebb iskolák területi elhelyezkedését vizsgálva azt érdemes kiemelni, hogy az ilyen kisiskola a kilencvenes években tipikusan aprófalusi intézmény. A hetvenes évek kisiskolái még jelentős számban voltak jelen az Alföld tanyás vidékein is. Aligha tévedünk, ha azt állapítjuk meg, hogy a nagy múltú tanyai kisiskolai hálózat – mivel a tanyák mögött nem áll önálló igazgató – nem szerveződött újjá, s feltehetően nem is fog újraéledni. Más szempontból azt emeljük ki, hogy az aprófalvas térségekben sűrűsödik a magát cigánynak, romának valló népesség – az ő iskolázásukról szólnak a kisiskolák hálózatát szűkítő lépések.

A lokalitások

Az 1991-es önkormányzati választásokkal aprófalvak százainak hullott az ölébe az önállóság – annak előnyeivel és hátrányaival. Nagy hányaduknak szinte első dolga volt az iskola telepítése, visszaállítása, vagy egyszerűen csak az önállósítása. Miért van szüksége a falvaknak iskolára esetleg olyan esetben is, amikor a nagyobb iskolába való bejárás különös nehézséget nem okoz, amikor az biztosítani tudja a kívánatos személyi és tárgyi feltételeket? Tekintsünk át néhány olyan tényezőre, amelyek magyarázhatják a döntéseket. Ezek a tényezők a gyakorlatban nem önállóan hatnak, hanem egymást átszövik, az egyes döntésekben az egyik vagy a másik mozzanatnak jut nagyobb szerep.

Az iskola mint a társadalom szimbóluma

A falusi térségekből történő elvándorlás után a gyerekek „eladása” volt az utolsó lépés, ami ellen sok falu a rendelkezésére álló szűkös eszközökkel annak idején a végsőkig tiltakozni igyekezett – mások pedig apátiáival vették tudomásul, hogy megint elvettek tőlük valamit.

Az iskola elvétele nem egyszerűen annyit jelent, hogy a gyerekek is ingázni kényszerülnek – ha mégoly kedvező feltételek között is. Az iskola a társadalom szimbolikus jelenlétét fejezi ki, a kulturális tőkéből való részesedést, a gyermekek sorsáért viselt társadalmi felelősséget. Hiánya pedig a mindentől való megfosztottság érzékelhető eleme. Természetesen nem az iskolarendszerű tanulástól érzi magát megfosztva az iskola nélküli település, hanem a helyi iskola épületében, berendezésében, pedagógusaiban, tevékenységében tárgyiasult kulturális tőkéktől, gyermekeik jövőjének, életútjának társadalmi biztonságától.

Ebben a ragaszkodásban jócskán van irracionális elem, amivel nem tudott – és nem tud – megbirkózni az „aufklärista” gondolkodás. „Objektíven” szemlélve nyilván fontosabb a munkalehetőségek, az utak, a lakásviszonyok stb. javítása, mint a helybéli iskola. Maguk az érintettek (Forray, 1976) is előbbre sorolták ezeket a feltételeket, mint az iskolát, amikor „racionálisan” gondolkodtak. Az érzelmi kötődések, illetve a bizonytalanság és magára hagyottság szülte aggodalmak azonban erősebbek lehetnek a racionális érvelésnél.

Ezeknek az emocionális tényezőknek a hatását erősíti, hogy az iskola megtartásának, visszahozásának, telepítésének kérdése leggyakrabban nem más lehetőségek egyik alternatívájaként vetődik fel, hanem az előrelépés egyetlen lehetséges útjának látszik. Új munkahelyeket telepíteni, utat építeni, jelentősen javítani a helyi infrastruktúra állapotán stb. nemcsak nehezebb feladat, hanem gyakran kivihetetlen is. Ezeket helyettesítheti az iskola – és ez nem a helyi vezetők demagógiája, hanem sok falusi közösség mélyen átértzett kívánsága is.

Pedagógiai szempontok

Határozott pedagógiai érvek szólnak a helyi iskola működése mellett, s ha ezeknek csak egy részét sikerül a gyakorlatba is átültetni, hirtelen mutatkozhatnak látványos sikerek. De tulajdonképpen siker lehet már az is, ha az értelmiséget veszített faluban sikerül egy-két pedagógust letelepíteni. Ennél azonban gyakran lényegesen többről van szó. A függetlenség olyan emberi erőforrásokat mozgat meg, amelyek láthatatlanok és hozzáférhetetlenek mindenfajta központi hatalom számára. Pedagógiai kísérletek indulnak ezekben az iskolákban, sajáterős fejlesztések: hogy mekkora innovativitást válthat ki a szabadság, azt mutatja a pályázatokon részt vevők számának dinamikus emelkedése, bármely alapítványi vagy kormányzati szervet vizsgáljunk meg.

Bár a egyes életkorú tanulócsoportok előnyeit ismerjük, az ún. osztatlan tanítás állandósult negatív oktatáspolitikai és hivatalos pedagógiai megítélése olyan mélyen beivódott a közvéleménybe, hogy az ettől való félelem jellemzően gyakran visszatartja a szülőket a falusi kisiskolától (Forray, 1989). Ez a negatív megítélés az egyik oka annak, hogy az új kisiskolák fenntartói mindenképpen életkor szerinti szervezett – osztott, de legalábbis részben osztott – iskolát

terveztek akkor is, amikor erre reális lehetőség alig látszott (Forray, 1995). Az osztatlan és részben osztatlan oktatási formát – ami az egy-, illetve kéttanítós rendszer miatt gyakran elkerülhetően – mint a falusi iskolák konzerválódásának velejáróját negatívan ítélik meg a szakértők. Ugyanakkor a heterogén életkori csoportban folyó oktatást pozitívumai miatt (testvérhelyzet, gyakorlás, tanuló tanít tanuló stb.) az alternatív iskolák széles körben használják – tehát maga a módszer, kiszakítva a szociokulturális környezetből, az alternatív pedagógiák egyik eleme.

A falusi kisiskolák jelentőségét az adja, hogy a lakóhelyen vagy a lakóhely közelében helyezkednek el, így a legkisebbeknek nem vagy keveset kell utazniuk ahhoz, hogy oda- és hazajárjanak. Éppen ezért a hálózat fenntartása különösen fontos a hátrányos helyzetű csoportok gyermekei számára. Aprófalvas térségeinkre általában jellemző – e térségek évtizedes mellőzése, fejlesztésük elmaradása miatt is –, hogy a legszegényebb lakossági csoportok, köztük nagy arányban a cigányság koncentrálnak területei. Számukra kiváltképpen fontos, hogy térben is elérhető legyen az oktatási rendszer.

Ugyanakkor gondot jelent, hogy az aprófalvas térségek tehetősebb lakói gyermekeiket a jobban ellátott nagyobb iskolába íratják. Ezzel sok kisiskola szociálisan, ezzel együtt nemritkán etnikailag is homogénná válik: „cigányiskolák” alakulnak ki, a spontán szegregáció minden negatív következményével. Ilyen módon a pedagógiai hatékonyság kevésbé mérhető (például a tanulók tudásszintjén), mivel a szociális környezet pedagógiai szempontból másodlagosnak tekinthető hatásai gyakorolnak döntő szerepet.

A jelenleg hirdett oktatáspolitikai prioritások egyik legfontosabbika az oktatási esélyek egyenlősége, amely az integrált környezetben megvalósuló inkluzív oktatást jelenti. A falusi kisiskolák székhelyein magas a gyengén iskolázott lakosság aránya, magas a cigány, roma népesség koncentrálnak. A lakóhelyen működő iskolákra nyilván hasonló tanulói összetétel jellemző. Mi tehát a megfelelő lépés az oktatáspolitikai prioritások érvényesítéséhez? Felszámolni a kisiskolai hálózatot, hogy ezzel megszűnjön a szegregáció, és minden tanuló a jobb továbbtanulási esélyeket biztosító nagyobb település iskolájába járjon? Ez a döntés minden egyes esetben felveti azt a kérdést, vajon a lakóhelyi iskolával is nehezen barátkozó hátrányos (halmozottan hátrányos) helyzetű gyerekek miként fognak majd rendszeresen megjelenni a távoli iskolában? Aki a helyi iskolából – ahol szem előtt van, a tanító rákérdez a szülőkre, ha hiányzik a gyerek – rendszeresen hiányzik, például mert nincsen meleg ruhája, hogyan fog elutazni a távolabbi, ismeretlen iskolába?

A falusi kisiskolák előnye

Az osztatlan falusi kisiskola – akár a falusias térségben működő kisiskola, akár az osztatlan oktatási rend – virulens jelenség a mai Európában, de mind oktatáspolitikai, mind tudományos szempontból mostohán kezelik. Ezzel függ össze, hogy rendszeres, összehasonlítható kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre, inkább csak egyedi megfigyelések. Ezért, mondhatni, egyedi Fickermann, Weishaupt és Zedler (1998) vállalkozása, hogy összehasonlítható képet mutassanak be a kisiskolák problémáiról.

Az általuk összegyűjtött tapasztalatok megegyeznek saját megfigyeléseinkkel. Összevetve azokkal az érvekkel is, amelyeket a *Small School Movement* és a modern *Rural Education* mozgalom használ a kisiskolák mellett.

Az az érvelés, amely a kisiskolák és az általuk szervezett, életkorilag heterogén osztályok mellett szól, abból indul ki, hogy az iskolának újabb feladatokat kell átvennie a családtól a hagyományos családi nevelés területén is. A tradicionális család a gyermeknek testvérei között – életkorilag heterogén környezetben – állandó lehetőséget adott az utánzásra, a modellkövetésre, az azonosulásra és saját identitásának kifejlesztésére. A testvérhelyzet lehetővé tette például a gyermekjátékok továbbadását, a szerepjátékokat, a szerepek játékos elsajátítását, a felelősség kialakulását a csoportban.

A modern család általában egyre kevésbé biztosítja az informális tanulásnak ezeket a te-
rületait. Éppen ebben lehet jelentősége a kisiskolának, az osztatlan tanítási formának.

Az osztatlan kisiskola pedagógiai és oktatáspolitikai jellemzői:

- a tanulók közötti interakciók: a kölcsönös tanulási-tanítási folyamatok gyakoribbak a ve-
gyes életkorú csoportokban, mint az azonos életkor szerint szervezettekben;
- diákok tanítanak diákokat: a gyerekek nemcsak a felnőtől, hanem az idősebb gyerektől is
tanulnak, ez a családon belüli testvérhelyzeteket modellezi;
- nyelvi fejlődés: a kisebbek számára a nagyobbak fejlettebb nyelvi kifejezőképessége min-
tául szolgál, a nagyobbak számára ez a helyzet állandó nyelvgyakorlást jelent, továbbá a
rosszabb tanulási teljesítményűek is sikerélményhez juthatnak;
- a kulturális örökség átadása: gyermekjátékok, dalok, viselkedési szabályok hatékony to-
vábbadása;
- a szociális és érzelmi fejlődés kilátásai: a kisebbek világos perspektívát látnak maguk előtt
saját személyiségfejlődésük szempontjából; a rosszabb szociokulturális helyzetű tanulók
számára lehetőség nyílik társas pozíciójuk javítására;
- differenciált és egyénre szabott oktatás: a vegyes életkorú csoport szinte kényszeríti a pe-
dagógust a differenciált oktatásra, a pedagógus csak az első szem a tanítási-tanulási folya-
mat láncolatában.

Ezek az előnyök régóta ismeretesek Magyarországon is, ennek ellenére az életkorilag ve-
gyes osztályt (osztatlan tanítási rendet) évtizedek óta változatlanul a kényszerű fejletlenség
jellemzőjének szokás tekinteni, és állandósult a kiiktatására való törekvés is. Érdekes, hogy
ugyanakkor nem fordul figyelem arra, hogy a vegyes életkorú csoportok elterjedtek a nyelv-
oktatásban (kommunikáció gyakorlására), még a formális iskolarendszerben is.

Valójában azonban Magyarországon nincsen szakmai közmegegyezés abban a tekintet-
ben, hogy a vegyes életkorú csoportok által kínált előnyök kívánatosak-e az oktatási rendszer-
ben, vajon latensen nem tekintik-e – a hivatalosan bírált és elvetett – tanárközpontú, autorit-
er iskolát az optimális megoldásnak.

A falusi kisiskolák hátrányai

A fenti pedagógiai érvek világosan a kisiskola mellett szólnak. Az ellene szóló érvek között
gyakran emlegetik a gazdaságosságot: a fajlagos költségek (az egy diákra jutó személyi és do-
logi költségek) magasabbak lehet, mint a nagyobb iskolában. Am a költség nagysága attól
függ, mit számítunk be: ha az utazásra fordított időt, a szükséges felügyeletet, a közlekedési
infrastruktúrát stb. is be lehetne kalkulálni, nem biztos, hogy nagyobb fajlagos költség lenne
az eredmény. Ahogyan *Sayer* (1998) rámutat, a falusi kisiskolák bezárása az oda- és vissza-
utazással jelentősen növeli a gyermek napi „iskolai idejét”; emelkedik a balesetveszély; a tö-
megközlekedés költsége – beszámítva a tanítás megkezdéséhez és befejezéséhez való alkal-
mazkodást – is megnő; továbbá nagyobb lesz a társadalmi különbség azon gyerekek között,
akiknek családja a gyerek iskolába szállítását önállóan meg tudja oldani, és akik a tömegköz-
lekedésre szorulnak.

Még ingatagabb érvek azok, amelyek a rosszabb felszereltségre, ellátottságra hivatko-
znak.

Az igazán komoly aggályok település és iskola kapcsolata és helyzete alapján fogalmaz-
hatók meg.

Az aprófalvas, rurális térségek lakosságának iskolázottsága elmarad az ország más terüle-
teitől, magasabb a munkanélküliségi arány, és jellemző módon magas a cigány lakosság ré-
szesedése, különösen a gyermekkoriak között. A kisiskola ilyen körülmények között – külö-

nösen, ha a motivált és ambiciózus családok gyermekeiket is elviszik innen – a társadalom marginális helyzetű csoportjainak intézményévé válhat.

A kisiskola legfontosabb „eleme” kétségtelenül a pedagógus (tanító, tanár). Felkészültsége, elkötelezettsége, elfogadottsága a helyi közösségben az iskola hatékony működésének legfőbb biztosítója. Éppen ezért kényes és sebezhető pont: a jó tanár „csodát tesz” a közösségben, a rossz tanár lerombolja a bizalmat az oktatás egésze iránt.

A közösség és a tanító, tanár egymásra utaltsága a régi falu hagyományos világában még lehetett valóban működőképes, a felemelkedés útjára vezető társadalmi folyamatok alapja. Ennek keretét a hagyományos társadalmi szerkezet stabilitása adta meg. Mindez ma már megintott, az egymásra utaltság nem a kölcsönös felelősség, elkötelezettség köteléke, hanem gyakran a közös elszigetelődésé, marginalizációé.

A falusi kisiskola legnagyobb problémája az elszigetelődés, ami – a cigányság társadalmi helyzetére tekintettel – gettóvá záródhat. Nem az iskolán belüli szegregáció itt a probléma, hanem a falu, a falusi közösség és az iskola, az iskolai közösség marginalizálódása. Ugyanezt mondhatjuk el a kisiskola tanáiról is: kívülrekednek a szakmai együttléseken, munkájukat nem értékeli-minősíti a szakma, nem jutnak információhoz, meg vannak fosztva az értelmiségi létezés fontos elemeitől. Ugyanezt mondhatjuk el a tanulókról is: tanárukkal együtt ők is elszigetelődnek a nagyobb választékot kínáló, több lehetőséget adó társadalmi színterektől, új és többféle mintát adó társadalmi csoportoktól.

Vajon megoldja-e a szegregáció problémáit, ha megszűnik a kisiskola? Véleményem szerint a megoldás más alternatíváit is számba kell venni a helyi közösség akaratából és erejéből kiindulva, azt támogatva, arra építve. Mivel az elszigetelődés kétségkívül a legnagyobb probléma, olyan megoldásokat kell keresni, amelyek nyitják a zárat és kapcsolatok hálóját építik ki.

A kapcsolati hálózat akkor működőképes és hatékony, ha a tanárt a térség többi pedagógusával hozza rendszeres kapcsolatba, a kisiskolát pedig a térség többi oktatási intézményével. A gyerekek rendszeres közös programjai élő kapcsolatot hozhatnak létre anélkül, hogy napi rendszerességgel kellene a szomszéd település iskolájába bejárni. Hogy a kapcsolatok hivatalos társulási formát kapnak, vagy civil kezdeményezésű egyesületek formájában működnek, másodlagos jelentőségű. (Bár kétségtelenül hatékonyabb és gördülékenyebb az önkéntes, civil együttműködés.)

Az együttműködések hálózata nemcsak horizontális, hanem – és főként – vertikális, a magasabb iskolafokozat támogatja szakmailag az alacsonyabbat, a térség felsőoktatási intézményét is beleértve. A piramisforma lehetővé teszi – erre példa a francia ZEP rendszere –, hogy az aprófalusi kisiskolája, az oda járó kisgyermek útja az iskolák és tanárok kapcsolatán át, általuk támogatva vezet a faluból a városi középiskolába, onnan pedig a felsőoktatásba.

Összefoglalás

A falusi kisiskolák olyan elemei iskolahálózatunknak, amelyekkel hosszabb távon is számolnunk kell. A rendszerváltozás utáni spontán és/vagy kényszerű újjáéledésükre kevés figyelem fordult, ahogyan arra is, hogy folyamatosan vannak ilyen iskolák – dacára minden erőfeszítésnek.

A kisiskolák legfőbb neuralgikus pontja a vegyes életkori csoportok osztatlan vagy részben osztott oktatása. Ez a szervezési forma sok előnnyel jár, hatékonyabban folytatja a családi nevelést, mint az életkor szerinti csoportok oktatása. Oktatáspolitikai értékválasztás kérdése, hogy a vegyes életkori csoportokban folyó oktatás előnyeit elismeri-e az oktatáspolitikai, vagy pedig – akár direkt módon, akár rejtetten – elutasítja.

A kisiskolák fenntartásának fajlagos költsége valószínűleg drágább, mint a nagyobb iskoláké, de mivel költségszámítások nem készültek, nem lehet következtetést levonni arra nézve, hogyan viszonyulnak ezek a költségek a tanulók központi iskolába való szállításának költ-

ségeihez. A kisiskolák fenntartásának költségeit azonban más nézőpontból is elemezni kellene, éspedig a kisgyermek és a társadalom egésze szempontjából.

A helyi kisiskolák fontos tényezői a falusi térségek fejlődésének, a kulturális elsvárosodás megakadályozásának. A lakosságnak a helyi kisiskolákhoz fűződő szoros, érzelmi kötődése, amely az intézményekért hozott anyagi vagy fizikai áldozatvállalásban is megjelenhet, értékes eleme a közösség összetartozásának és fennmaradásának.

Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a falusi kisiskolákat nem szabad kizárólag az oktatási rendszeren belül maradva szemlélni, problémáit nem lehet az iskola szervezeti keretei között megoldani. Igaz ugyan, hogy minden egyes iskola része a helyi társadalmaknak is, a kisiskola azonban – ha lehet így fogalmazni – még inkább része vagy még fontosabb része a társadalmi környezetnek.

Az iskolakörzetesítésnek nevezett iskolahálózati racionalizálás kudarcra, a többé-kevésbé „félülről” ösztönzött társulások kétes eredményei arra figyelmeztetnek, hogy a kisiskolákkal kapcsolatos kérdések megoldását máshol, a civil társadalomban kell keresni. Visszatérve a két évtizede kidolgozott szellemi központok (Kozma, 1994) gondolatához, azt kellene keresni, *milyen lokális funkciókkal bővíülhet a kisiskola, hogy még több szállal kapcsolódjék a helyi közösséghez.*

Az iskola bezárása csak növeli a falusi térség szociális, kulturális elmaradását, népének, iskolájának, tanárainak elszigetelődését. Jobb lehetőséget kínál az oktatási intézmények vertikális kapcsolati hálózata, amely a nagyobb térség szellemi potenciálját is hasznosítva összeköti a különböző szintű iskolákat a falusi kisiskolától a térség főiskolájáig, egyeteméig.

IRODALOM

- Andor M. (1982): Az iskolák visszaállításának esélyei. *Valóság*, 2.
- Fickermann, D., Weishaupt, H. és Zedler, P. (eds.) (1998): *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim.
- Forray R. K. (1976): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Egyetemi doktori értekezés. BTK, Szeged.
- Forray R. K. (1989): „Visszakörzetesítés”? *Valóság*, 9.
- Forray R. K. (1995): Önkormányzatok és kisiskolák. *Educatio*, 1. 70–81. o.
- Forray R. K. és Kozma T. (1998): *Kleine Grundschulen in Ungarn*. In: Fickermann és mtsai (ed.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim.
- Györgyi Z. és Imre A. (1998): *A közoktatási intézmények társulásának problémái*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Híves T. és Radácsi I. (1997): *A kisiskolák helyzete Magyarország néhány kiválasztott térségében*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Howley, A. és Howley, C. (2001): *Rural School Busing, 2001*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston WV. ERIC Digest.
- Imre A. (1997): Kistelepülések iskolái. *Educatio*, 1.
- Imre A. (2003): Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, 1. 74–79. o.
- Imre A. (2004): Kistelepülési tanulók útja az iskolarendszerben. *Iskolakultúra*, 2.
- Kozma T. (1987): *Település és iskola*. Akadémiai, Budapest.
- Kozma T. (1992): Oktatási diverzifikáció és lakossági érdekérvényesítés. In: Forray R. K. és Kozma T.: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
- Nagy J. (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás I–II. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat*. Akadémiai, Budapest.
- Sayer, J. (1998): *Kleine Grundschulen in England und Wales*. In: Fickermann és mtsai (eds.): *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim.
- Starr, K. és White, S. (2008): The Small Rural School Principalship: Key Challenges and Cross-School Responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23(5).

MÁSODIK GENERÁCIÓS VIETNAMEI TANULÓK AKKULTURÁCIÓJA ÉS ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓJA MAGYARORSZÁGON

Nemzetközi kutatások és a hazai kínai tanulókra vonatkozó vizsgálatok tanulságai

A 20. század második felében felgyorsuló globalizációs folyamatok és az ezzel együtt felerősödő nemzetközi migrációs mozgások eredményeként, valamint a Kelet-Európában az 1990-es években lejátszódó politikai rendszerváltozásnak is köszönhetően régiókban olyan országok is a bevándorlás célpontjává váltak, amelyek korábban nem voltak kifejezetten befogadó országok, s olyan bevándorló népcsoportok is megjelentek, amelyek még nemigen telepedtek le Európának ezen a részén. E folyamat részeként jelentek meg a rendszerváltozást követően Magyarországon a kínai és a vietnami bevándorlók is nagyobb számban.

Éppenséggel e két kelet-ázsiai országból kisebb számban már korábban is tartózkodtak Magyarországon hosszabb-rövidebb ideig. Mint baráti országokból, a szocializmus idején néhányan Kínából is érkeztek Magyarországra, Vietnamból pedig volt, hogy egyszerre több százan Magyarországon éltek. Az ekkor érkezők főképp egyetemi-főiskolai hallgatók, tehát egyedülálló fiatal felnőttek voltak, akiket – Vietnam esetében – saját államuk választott ki a külföldi tanulmányokra. Ők itt kezdték meg, illetve folytatták felsőfokú tanulmányaikat, de voltak közöttük, akik szakmát tanultak, mások diplomásként érkeztek Magyarországra és a szakmai gyakorlatukat végezték itt, megint mások tudományos továbbképzésen tartózkodtak hazánkban. Képzésük végeztével vagy hazamentek, vagy – igen kevesen – Magyarországon maradtak, s alkalmasint helyi házastársat választottak és családot alapítottak.

A rendszerváltozás után azonban több hullámban mindkét országból számos olyan bevándorló érkezett, aki vagy eleve a házastársával és a gyerekeivel telepedett le, vagy a saját népcsoportja már Magyarországon tartózkodó tagjai köréből választott házastársat, s így születtek itt gyerekeik. Vagyis a rendszerváltozás után egyre több, mindkét szülő részéről kínai vagy vietnami családi háttérrel rendelkező tanuló jelent meg a magyar közoktatási intézményekben. E gyerekek némelyike kínai vagy vietnami családi-nyelvi környezetben nőtt fel, ám soha más gyereknevelési intézménybe nem járt, mint magyar bölcsődébe, óvodába vagy iskolába; más társaik még Kínában vagy Vietnamban kezdték meg tanulmányaikat, s ezekkel a tapasztalatokkal, ugyanakkor magyar nyelvi ismeretek és a magyar oktatási intézmények jellegzetességeinek ismerete nélkül kerültek be a magyar közoktatásba. Olyan esemény volt ez, amilyenre vonatkozóan a korábbi évtizedekből sem az oktatáspolitikának, sem az egyes oktatási intézményeknek, sem a tanároknak nemigen voltak tapasztalatai.

Tekintve a helyzet szokatlanságát és újszerűségét, meglepő, hogy e tanulói populáció specifikumait – például oktatásügyi eredményeiket és nehézségeiket, tanulási jellegzetességeiket, teljesítményszocializációjukat – hosszabb ideig semmilyen hazai kutatás nem igyekezett feltárni. A 2000-es évek elején a magyarországi kínai tanulókkal, illetve az itt élő kínai családok és az iskola kapcsolatával két kutatás is foglalkozott (*Feischmidt* és *Nyíri*, 2006/a; *Fülöp* és *mtsai*, 2007), a vietnami tanulókra azonban egyetlen vizsgálat sem irányult továbbra sem. Pedig Európa- és világszerte egyre több olyan kutatást végeztek, amelynek során kínai és vietnami bevándorlók gyermekeit vizsgálták különféle pedagógiai, nevelépszichológiai és kapcsolódó aspektusokból, már csak azért is, mert az oktatáseredményességi vizsgálatok azt mutatták, hogy mind a Kínában és Vietnamban élő helyi tanulók, mind pedig a kelet-ázsiai bevándorló családokból érkező kínai és vietnami és más kelet-ázsiai tanulók jó eredményeket érnek el az iskolákban (lásd pl. az amerikai SAT-vizsga matematika részén az

utóbbi években az ázsiai diákok által elért eredményeket: *National Center for Education Statistics*, 2008).

Az OTKA által támogatott kutatásukban Nguyen Luu Lan Anh és Gordon Győri János először tesznek kísérletet arra, hogy a Magyarországon élő vietnami tanulók akkulturációjának és iskolai szocializációjának tényezőit feltárják. A kutatás megtervezéshez azonban, illetve ahhoz, hogy a kutatásból remélt adatokat a későbbiekben megfelelően lehessen értelmezni, fontos ismerni a vietnami tanulókra (is) vonatkozó nemzetközi vizsgálatok kutatási dizájnait és eredményeit, illetve a másik nagyobb magyarországi kelet-ázsiai tanulócsoporthoz ismételve, tanulással kapcsolatos kutatásait.

Tanulmányom ezeket mutatja be: először egy amerikai, majd egy nemzetközi és egy észak-európai kutatás vietnami tanulókra vonatkozó részeit, végül a magyarországi kínai tanulókkal kapcsolatos két vizsgálatot.

Az etnikulturális fiatalság nemzetközi összehasonlító tanulmányozása (International Comparative Study of Ethnocultural Youth – ICSEY)

Az 1990-es évek második felében megindult ICSEY-kutatás kidolgozói és vezetői, John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam és Paul Vedder három alapvető kérdést állítottak munkájuk középpontjába (Berry és mtsai, 2006):

- az *interkulturális kérdés* keretében azt igyekeztek feltárni, hogy az emigráns fiatalok *hogyan* élnek két kultúra között, illetve ezekben a kultúrákban (milyen a fiatalok kapcsolata a szüleikkel, családjukkal, közösségeikkel az eredeti, illetve a befogadó kultúrában);
- az *adaptációs kérdés* keretében azt vizsgálták meg, hogy a személyiség alakulás, a társas viselkedés és a tanulmányok folytatása terén *milyen hatékonyan* képesek az emigráns fiatalok megküzdeni a nemzetköziségükből adódó helyzettel;
- a *kultúrközi kérdés* keretében pedig az *interkulturalitás és az adaptáció közötti viszony tipikus mintázatait* igyekeztek tisztázni; ennek érdekében többek között figyelembe vették (1) a személyes és a demográfiai tényezőket; (2) a bevándorló egyénekhez és közösségeikhez képest külsődleges tényezőket, mint például azt, hogy mennyire jellemzi az etnikai sokféleség valamely befogadó társadalmat, hogyan viszonyulnak a befogadó országokban az emberek a bevándorlásból is fakadó sokféleséghez, milyen az egyes országoknak a mindezzel kapcsolatos politikája; és (3) a bevándorlók és a befogadó közösség közötti kulturális különbségeket, mint például az értékeket (vallási preferenciákat és hasonlóságokat).

A Kanadából induló, Norvégiában és az Egyesült Államokban folytatódó kutatás végül is 13 országra, 32 etnikulturális csoportra és összesen mintegy 5000 fiatalra terjedt ki. A kutatók nagy figyelmet fordítottak arra, hogy – bár a munkálatokba bevontak gazdasági, szociológiai, antropológiai, demográfiai szempontokat is – a vizsgálat pszichológiai fókuszú legyen. Ezen belül nagy jelentősége van annak, hogy a szakemberek két, korábban egymástól függetlenül fejlődés-vonalat bejáró kutatási irányt egyeztessenek össze, nevezetesen az *akkulturációs megközelítést a kulturális identitás megközelítéssel*. Ennek abban áll a jelentősége, hogy míg az előbbi megközelítés a kultúrközi pszichológia szemléletmódját és kutatási eszköztárát alkalmazza (Nguyen Luu, 2003), addig az utóbbi a fejlődéslélektan és a szociálpszichológia területén bontakozott ki korábban.

Az ICSEY kutatási dizájnjának egyik legfontosabb jellemzője és egyben jelentős kutatás-módszertani újítása is az akkulturációs vizsgálatok terén, hogy négy vizsgálati szempontot különít el, és vizsgálja meg ezeket egymástól függetlenül, illetve egymásra vetítve is:

- az egyének és bevándorlói csoportjaik akkulturációs profiljainak s ezek kimeneti hatásának hasonlóságai és különbségeit.
- egy adott akkulturációs folyamat jellemzőit a különféle befogadó országokban
- az egyes országok akkulturációs folyamatainak jellemzőit az adott ország különféle bevándorlói csoportjainak körében;
- az egyes emigráns csoportok akkulturációjának jellemzőit a különféle befogadó országokban.

Ez utóbbi szempontból különösen érdekes annak a két emigrációs csoportnak a vizsgálata, amelyet kiemelten, a többenél szélesebben és többretegűen vizsgáltak meg (igaz, a 13-ból mindössze Finnországban, Svédországban, Dániában és Franciaországban): a török és a vietnami bevándorlók csoportja. A török bevándorlókat az ICSEY megtervezői azért is választották az egyik kiemelten kutatott bevándorlói csoportnak, mert az utóbbi évtizedekben Európában ők váltak az egyik legjelentősebb lélekszámú, több milliós emigrációs csoporttá. Migrációs folyamataik mögött elsősorban gazdasági okok állnak, muzulmán háttérük miatt az integrációjuk számos kérdést vet fel, és érdekesnek ígérkezett a vizsgálatuk, mert különféle európai országok oktatásügyében gyakran nevezik meg őket pedagógiai kihívásokat jelentő bevándorlói népcsoportként. A vietnamiak ugyancsak fontos okokból vizsgálendő bevándorlói népcsoportot jelentettek: a vizsgált 13 országból 7-ben vannak nagyobb kolóniáik. Egy részük még az 1970-es években, menekültként került a befogadó országokba, míg egy másik részük viszonylag újonnan; buddhista-konfucianus kulturális háttérük miatt jelentősen különböznek mind a török bevándorlóktól, mind pedig a letelepedésül választott európai országok lakosságától, ugyanakkor oktatási teljesítményüket – legalábbis a subjektív beszámolók szerint – igen jónak ítélik meg a befogadó országok lakói, illetve a tanárok.

A vietnami csoportba tartozó emigráns fiatalok körében – a kutatók (*Vedder és mtsai, 2006*) számára meglepő módon – sokan *diffúz akkulturációs profilt* mutattak; sem a jobb pszichológiai mutatókat eredményező *bevándorlói-etnikai arculat* képviselőit, sem az eredeti *nemzeti profil* jobb szociokulturális kimenetekhez vezető megőrzését, sem a legkiegyensúlyozottabb pszichés és szociokulturális kimenetekhez vezető *integrációs bevándorlói stratégiát* nem követték markánsan és dominánsan. Pedig a befogadói környezettel való kapcsolatukban egészségügyi mentális, oktatási teljesítménybeli és egyéb szempontokból is ez utóbbi, az integráció lett volna számukra a legelőnyösebb, ahogy azt a közéjük tartozó bevándorlók egyéni példái egyébként jól igazolták. Az utószámítások során azonban világossá vált, hogy a diffúz akkulturációs profil csak a viszonylag rövid ideje külföldön élő első generációs vietnami fiatalok körében volt jellemző, a már régebben letelepedett családokból származó második generációs vietnami fiatalok körében nem, a bevándorlói csoport egészére pedig azért válhatott jellemzőbbé, mert a vizsgálati személyek között több volt a friss bevándorló. Minthogy a második generációs vietnami fiatalok körében az integrációs és a jó szociokulturális kimenetekhez vezető nemzeti profil volt a jellemzőbb, megállapítható, hogy a vietnami emigráció fiataljainak diffúz akkulturációs mintázata csak látszólagos, mert e bevándorlói csoport valójában egy hatékonyan integrálódó emigrációs közösség.

Az akkulturációs kutatás egyik érdekes eredménye az volt, hogy a négy vizsgált ország közül háromban a vietnami szülők több családi kötelességet említettek, amit a gyerekeiktől elvárnak, mint amennyit a gyerekeik ideálisnak láttak volna. Ez a diszkrépancia arra mutat, hogy míg a vietnami emigrációs szülők igyekeznek fenntartani a kulturálisan hagyományos családi értékrendet, addig gyermekeik némi távolodást mutatnak ettől – ami a napi életben kisebb-nagyobb családi konfliktusokhoz vezethet, legalábbis egyes befogadó országok vietnami emigránsai körében. Ugyancsak lehetséges családi konfliktusforrásokra utal az, hogy a négy ország közül háromban a vietnami emigrációs családok fiataljai több jogot kívánnak maguknak, mint amennyit a szüleik meg kívánnak adni gyerekeiknek. Ugyanakkor Franciaor-

számban, ahol a vietnami közösség jóval régebbi, mint a másik háromban, a szülők érdekes módon több jogot adnának meg kamaszkorú gyerekeiknek, mint amennyit azok valójában igényelnének.

Emigránsok gyermekeinek hosszú távú követéses vizsgálata (Children of Immigrants Longitudinal Study – CILS)

A CILS az Egyesült Államok utóbbi évtizedeinek egyik legjelentősebb kutatása az emigránsok oktatási, szociális, kulturális és pszichológiai adaptációja terén. Legfigyelemreméltóbb specifikuma az, hogy nem keresztmetszeti, hanem hosszú távú követéses vizsgálat. E vizsgálati megközelítés értéke és erénye evidens a keresztmetszeti, egy időállapotról vonatkozó vizsgálatokkal szemben, illetve mint azokat kiegészítő, egészen új perspektívákat nyitó kutatási megközelítés.

A kutatás egyik vezetője, Alejandro Portes az 1990-es évek elején kidolgozott *szegmentált asszimiláció-elméletének* egyik megalkotója is egyben (Portes és Zhou, 1993). E megközelítéssel Portesék mindenekelőtt John Berry kanadai szakértő addigi klasszikus asszimilációs elméletéhez képest hoztak létre új alternatív fogalmi kereteket. Berry (Berry, 1997) korábban egy ideális esetben többé-kevésbé lineáris asszimilációs folyamatot vázolt fel, amely megindul s viszonylag egyenes vonalúan zajlik az emigráció kezdetétől a legkívánatosabb végkifejtéig, az új társadalomba történő integrálódásig, vagy – kedvezőtlen esetben – ez a lineáris folyamat szakad meg különféle külső-belső okoknál fogva az integráció valamely kevésbé előrehaladott pontján. A Berry-modell egyik komoly korlátja az, hogy rejtett módon egy homogén társadalmi közösséget tételez, amelyhez az újonnan érkezők megpróbálnak asszimilálódni, illetve integrálódni. Portesék azonban az Egyesült Államok társadalmilag szélsőségesen heterogén és rétegzett mivoltából indulnak ki, s ezért azt állítják, hogy – főleg az Egyesült Államokba érkező újabb kori, nem európai emigráció esetében – az asszimiláció igen sokféle társadalmi réteghez irányulóan (Feischmidt és Nyíri, 2006/b.10. o.) és igen sokféle mintázatban történhet. Mint ilyen, előfordulhat természetesen a hagyományos, „felfelé törekvő”, egyenes vonalúan haladó asszimiláció is, de lehet lefelé választó vagy éppen szelektív is.

A *szelektív akkulturáció* során a bevándorlók tudatosan megőrzik kultúrájukat és értékrendjüket vagy annak különféle szegmenseit, miközben gazdaságilag többé-kevésbé integrálódnak. Mindamellet az elmélet nemcsak azt hangsúlyozza, hogy az amerikanizációnak nem egyetlen, hanem igen sokféle ösvénye van, hanem azt is, hogy egyes egyének vagy bevándorlói közösségek számára még csak nem is az amerikanizáció, vagyis az integráció a legkifizetőbb emigrációs stratégia (Zhou, 1997).

Mindamellet Portes és Rumbaut (2001) azt is feltárták, hogy milyen faktorok befolyásolják a szegmentált asszimiláció egyik vagy másik kimenetét. Mint ahogy arra az elmélet bemutatásakor például Xie és Greenman (2005) is rámutat, az első generáció emigrációs tapasztalatát döntően a rendelkezésre álló humán tőke jellege, a családmodell milyensége, illetve a befogadó társadalomba való betagozódás lehetséges módja határozza meg. Ez azért is fontos, mert alapvetően befolyásolja az első, a szülői generáció akkulturációs tapasztalatait, illetve a második generáció, a bevándorlók gyermekeinek tapasztalatait. Ha az előzőekkel összefüggésben a szülők és gyermekeik akkulturációja hasonlóan halad, akkor lehet családi szempontból *konzonáns akkulturáció*ról beszélni; ha azonban a második generáció akkulturációja gyorsabb vagy teljesebb, mint az első generációé, akkor az *disszonáns akkulturáció*, amelynek következtében megnövekszik a családon és ezzel együtt az egész emigrációs közösségen belüli konfliktusok lehetősége.

A CILS keretében 1991 óta 77 emigrációs nemzetiség több mint 5000 tinédzserének asszimilációs folyamatait kutatják két földrajzilag értett kulcsterületen, Dél-Kaliforniában és Floridában. Akárcsak Berryék, Rumbaut és Portes is kiemelt figyelmet fordít a vietnami bevándorlókra, már csak azért is, mert 1975-öt, az indokínai háború befejezését követően ez lett Amerika legnagyobb lélekszámú menekültcsoportja. A vietnami emigráció súlyát és jelentőségét mutatja,

hogy az 1997-ben az Egyesült Államokban élő mintegy 27 milliónyi bevándorló közül, akik több mint 150 országból érkeztek, 40% bevándorló mindössze 4 országból érkezett, s ezek között Mexikó, Kuba és a Fülöp-szigetek mellett éppen Vietnam az egyik (*Rumbaut és Portes, 2001*).

Rumbaut és Portes kutatási adatait értelmezve *Zhou (2001)* kimutatja, hogy az akkulturáció a vietnami bevándorló családokból származó kamaszok esetében is multidimenzionális, sokféle síkon és kimenettel zajló folyamat. Megállapítása szerint a vietnami fiatalok angol nyelvi fejlődése szignifikánsan gyorsabb, mint a szüleiké, de az egyoldalú angol nyelvi fejlődésnél pszichésen – például az önértékelés szempontjából – és más szempontokból is sokkal kedvezőbb eredményekhez vezet a fluens kétnyelvűség. A kétnyelvűség egyebek mellett ahhoz is hozzájárul, hogy a szülők a nem kétnyelvű vagy nem angolul beszélő emigráns családokban fenn tudják tartani a kulturálisan szokásos kontrollt gyermekük felett. *Zhou (2001)* azt is megállapítja, hogy minél érettebbekké válnak ezek az emigráns fiatalok, és ezzel együtt minél több élettapasztalatot gyűjtenek össze az Egyesült Államokban, annál inkább arra hajlanak, hogy vietnami vagy úgynevezett „kötőjeles”, kettős (amerikai-vietnami, vietnami-amerikai) identitásuk legyen, s ez megint csak nem hátrányokhoz, hanem pszichés előnyökhöz vezet (például az önértékelés terén).

Az adatokat elemezve *Zhou* azt is megállapítja, hogy a családi akkulturáció konszonáns és disszonáns elemei a vietnamiak esetében sem vezetnek egységes kimenethez. A szülők és a gyerekek közötti konfliktusok, azok a helyzetek, amikor a gyerekek nem voltak elégedettek a szülők tradicionális értékeivel, illetve, amikor a szülők nem voltak elégedettek gyerekeik amerikanizációjával, nem eredményeztek különösebb negatív hatásokat, kivéve a szignifikánsan megnövekedett különbségeket az oktatási aspiráció terén. Ellenkezőleg, a konszonáns családi asszimiláció, amit a szülők és gyerekeik egyetértése jelzett az oktatási teljesítmények fontosságának megítélése terén is, a befogadó társadalomhoz való adaptáció legfontosabb egyetlen meghatározója volt. Noha azokban a vietnami emigráns családokban, amelyekben a szülők teljesítményelvárásai magasak, a családi szabályok betartatása szigorú, a kemény munkának és a jó iskolai teljesítménynek nagy az értéke, jó eséllyel fognak megfelelni e követelményeknek a gyerekek, de azért nem feltétlenül: főleg azok közül az emigráns gyerekek közül kerülnek ki az iskolában rosszul teljesítők, illetve több családi konfliktusban involválódó kamaszok, akik hátrányos helyzetű amerikai kisebbségekkel kerülnek szoros kapcsolatba.

Etnikai identitáskutatások

Szemben az előzőekkel, e fejezetben nem egy konkrét kutatás vietnami bevándorlókkal kapcsolatos részeredményeit mutatjuk be, hanem egy olyan kutatói életmű némely eredményét, amelynek során elsősorban vietnami bevándorlókat vizsgáltak, s a velük kapcsolatos felismeréseket terjesztették ki a bevándorlók asszimilációs folyamataira általában.

Karmela *Liebkind (1993; 1996)* több évtizeden keresztül vizsgálta a Finnországba emigrált vietnami menekültek kulturális identitásának, észlelt diszkriminációjának, a szülők támogató magatartásának, valamint az emigráns gyerekek iskolai adaptációjának kulcsösszetevőit és ezek egymásra hatását.

208 első generációs vietnami menekült fiatal akkulturációjának és adaptációjának vizsgálata eredményeként *Liebkind* és munkatársa többek között azt a megfontolandó eredményt találta (*Liebkind, 1998*), hogy az etnikai önazonosság változása vagy állandósága nem feltétlenül jár párhuzamosan együtt az akkulturációs folyamat egyes állomásaival – viszonylag függetleneknek mutatkoznak egymástól. Ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy a finn identitás a fiatal bevándorló gyerekek esetében sokkal gyorsabban kialakul, mint az idősebbeknél, ami viszont esetükben több családon belüli konfliktushoz, tehát sok stresszhez vezet, illetve vezethet. Vagyis minél inkább elnyugatiasodottak a vietnami bevándorló családok gyerekei Finnországban, annál több akkulturációs stresszt éltek meg a családon belüli diszharmónia

miatt. Liebkindék kutatásának figyelemre méltó eredménye volt az is, hogy az akkulturáció/adaptáció kérdései okozta dilemma (minél hamarabb azonosulni a finn normák vagy minél hosszabb ideig és minél teljesebben megőrizni a saját családi, vietnami normákat) és az ehhez kapcsolódó stressz különösen a 17-18 éves vietnami lányok esetében erős, minden bizonnyal azért, mert ők a párválasztás és családalapítás kérdéseit időben közelebbinek és szociálisan is kötöttebbnek érzékelték, mint a fiúk.

Liebkind (1996) végső konklúzióként, általánosítva megállapítja, hogy

- a) az etnikai identitás konceptuálisan különállónak tűnik az akkulturációs folyamatok más elemeitől; ez többek között abban is megnyilvánul, hogy az etnikai identitás erősen ellenáll a változásoknak;
- b) az etnikai identitás világosan megkülönböztethető és meg is különböztetendő a szociális identitástól, minthogy ez utóbbi tisztán az egyes személyek saját csoportjában betöltött pozíciójából fakad; még ha az etnikai csoportok tagjai szeretnék is megváltoztatni a szociális identitásukat, nem feltétlenül hajlanak arra, hogy ezt az etnikai identitásuk árán értsék el;
- c) az etnikai identitás, amely a leghatékonyabban mozdtítja elő az akkulturációs folyamatokat, nagymértékben függ az akkulturálódó csoport és a befogadó társadalom jellemzőitől;
- d) válaszképp az akkulturáció során különféle folyamatok fenyegethetik az identitás és az egyéni különbségek alakulását, amelyek fakadhatnak például a szociális identitás szubjektíve érzékelt alacsony mivoltából, vagy akár az olyan, direkterben jelentkező fenyegetésekből, mint például az előítéletekből, rasszizmusból vagy diszkriminációból.

Kutatási eredményei összegzésekor *Liebkind* (1998) arra is kitér, hogy az oktatásnak meghatározó szerepe van nemcsak abban, hogy az egyes egyének akkulturációs stresszét kedvezően befolyásolja, hanem abban is, hogy minden tanuló, a bevándorlók is, potenciáljukat a lehető legteljesebben bontakoztathassák ki az iskolában és a társadalomban, illetve hogy mindenki megfelelően fel legyen készítve a multikulturális társadalomban való életre.

Külföldi gyerekek magyar iskolákban

Ahogy arra *Feischmidt* Margit és *Nyíri* Pál rámutat: míg az Egyesült Államokban is csak 1911-ben készült az első átfogóbb vizsgálat a bevándorló fiatalok iskolai teljesítményéről, a szélesebb körű, nemzetközi oktatáskutatás, az oktatásszociológia és antropológia még ennél is jóval későbbtől, csupán a 20. század 80-as éveitől foglalkozik rendszeresen a migráns gyerekek közoktatásbeli integrációjának kérdéseivel (*Feischmidt és Nyíri*, 2006/b, 10. o.). Mint-hogy pedig az első jelentős magyarországi kutatás éppen *Feischmidték* kutatása volt a 2000-es évek elején, azt mondhatjuk, hogy a magyar kutatások még a nemzetközihez képest is csupán több évtizedes késedelemmel kezdődtek meg ezen a téren.

Feischmidt és *Nyíri* mindenekelőtt két kérdésre keresett választ: egyrészt, hogy a magyar oktatásügy miként reagál a nem magyar anyanyelvű migráns gyerekek megjelenésére a hazai iskolákban, másrészt arra, hogy miként élik meg ezt a találkozást maguk a migráns gyerekek és családjaik (*Feischmidt és Nyíri*, 2006/b, 11. o.). Kutatásuk kettős kérdésfelvetéséből is következik, hogy egyszerre alkalmaztak kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket. Kutatásuk számos korlátba ütközött – például a magyarországi emigráns tanulók nyilvántartásának elemi szintű hiányosságaiba –, s egyébként is szűkös erőforrásaik miatt számos, amúgy értékes szemponttól le kellett mondaniuk (mindenekelőtt arról, hogy reprezentatív képet nyújtsanak ezekről a tanulókról, vagy például sok más mellett annak feltárásáról, hogy milyen tanulmányi eredményeket érnek el a migráns tanulók a magyar iskolákban). Kutatásukat így is országosan összesen harminc iskolára, három menekültállomásra, több mint 1200 gyerekre és tanáraikra tudták kiterjeszteni. Vizsgálatukba magyarországi nemzetközi iskolákat is bevontak.

Noha Feischmidték kutatása nem irányult célzottan egyik vagy másik magyarországi migráns csoportra, kiemelten és sok szempontból megközelítve foglalkoznak a magyarországi kínai bevándorló családok gyerekeinek iskolai kérdéseivel. E gyerekek iskolai szocializációjának összetevőit és eredményeit bemutató tanulmányában Nyíri és Paveszka (2006) kitér arra, hogy különösen a transznacionális kínai családok sikernarratívái sok szempontból az angolszász oktatási rendszerhez és angol-amerikai nagyvállalatokhoz fűződnek, s mint ilyenek, egyrészt nagy nyomást gyakorolnak az e narratíváknak való megfelelés terén a kínai közösségek tagjaira, másrészt a többi bevándorló iskolásétól eltérő keretekbe ágyazza a bevándorló gyerekek olyanféle iskolai problémáit, mint a kétnyelvűség, a magyar nyelv megfelelő ismeretének kérdése az iskolában. Hiszen ezeknek a gyerekeknek alkalmasint csak ideiglenesen vagy egyáltalán nem okoz problémát a magyar nyelv ismeretének hiánya (például ha valamelyik budapesti nemzetközi iskolába járnak, majd innen mennek tovább mondjuk egy amerikai egyetemre). Nyíri és Paveszka arra is rávilágít, hogy a kínai tanulói közösségen belül a családi és iskolai szocializáció, illetve akkulturáció folyamatát nagymértékben befolyásolja, hogy mennyi időt töltöttek már el otthoni vagy magyarországi környezetben. Azt tapasztalták, hogy azok a gyerekek, akik hosszabb időt töltöttek már kínai iskolákban, könnyebben jártak be konzonáns akkulturációt, minthogy könnyebben tudtak azonosulni szüleik iskolai elvárásaival, mint azok a gyerekek, akiknek magyar dajkáik voltak, főleg magyar oktatási intézményekbe jártak, és magyar barátai voltak. Az ő értékrendjük ugyanis jobban eltávolodott a szüleikétől, mint korábban említett társaiké.

A kutatás során sok más összetevő mellett azt is feltárták, hogy a magyarországi emigráns gyerekek iskolai szocializációját nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy kevés olyan tanár van, aki kiegyensúlyozottan tudna viszonyulni hozzájuk, és ne figyelmen kívül hagyáná, egzotizálná, netán éppen előítéletekkel kezelné e gyerekek sajátosságait (Paveszka és Nyíri, 2006). Ugyancsak problémát jelentenek az olyan, látszólag apróságok, hogy a tanárok nemigen reagálnak például a nem bevándorló tanulók bántónak is érthető kommunikációira a tanítási órán (Paveszka és Nyíri, 2006), vagy például, hogy a tanárok közül sokan a hátrányos helyzetű vagy valamilyen szempontból „fogyatékosnak érzett” gyerekek csoportjainak pedagógiai igényeivel azonosítaná a bevándorló gyerekek pedagógiáját. („Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot.” (Szilassy és Árendás, 2006. 173. o.).

A magyarországi bevándorló családok gyerekeinek iskolai szocializációjában minden esetben nagy szerepet játszik az, hogy a gyerekek tudnak-e már magyarul vagy sem, s ha igen, akkor milyen szinten. A kutatók kimutatják, hogy az e gyerekekkel való foglalkozásnak nincsenek oktatásrendszer-szintű megoldásmódjai, csak helyi, iskolai stratégiák. Vannak, ahol alsóbb osztályban helyezik el a magyarul nem (megfelelően) tudó, így tanulmányaik megfelelő szintű folytatásában „akadályozott” gyerekeket, van, ahol külön nyelvfelkészítő munkaelemeket építenek be a napközbeni vagy tanítás utáni oktatásba. A nyelvi akadály azonban természetesen nemcsak a gyerekek, hanem a szülők esetében is fontos faktor. Azok előtt a szülők előtt, akik nem beszélnek (megfelelően) magyarul, szinte bezárulnak az iskola kapui, így igen csekély lehetőségük marad arra, hogy gyermeküket megfelelően szocializálják a magyar iskolára. Esetleges megoldásokat ugyan sok helyen találnak erre – például a gyerekek maguk tolmácsolnak a szülők és a tanárok között –, de ezek egyike sem ideális.

Kínai emigráns tanulók integrációja négy országban: Egyesült Királyság, Magyarország, Németország és Spanyolország

Az európai emigrációban az ezredforduló idején egyre nagyobb számban jelentek meg a kínai bevándorlók. Fülöp, Goodwin, Nguyen Luu és munkatársai (pl. Fülöp és mtsai, 2007; Nguyen és mtsai, 2007) négy európai országra kiterjedő kutatást végeztek annak feltárására, hogy milyen integrációs mechanizmusok jellemzik ezeket a fiatalokat.

A Magyarországra migráló kínai fiatalok oktatási részvétele sikeresnek tekinthető. *Feischmidt és Nyíri* (2006) az Oktatási Minisztérium 2002/2003-as adatai alapján arról számolt be, hogy a kelet-ázsiai emigráns tanulók például nagyobb arányban kerülnek be magyar középiskolákba, mint a magyar anyanyelvű (például Romániából) bevándorló fiatalok. Így a négy országra kiterjedő kutatás vezetőit elsősorban nem az érdekelte, hogy sikeres-e az itt élő kínai fiatalok integrációja, hanem az, hogy mi áll e sikeres integráció mögött, s a sikerek ellenére is milyen problémák azonosíthatók magyarországi integrációjukban.

A vizsgálat magyarországi részében 47 kínai anyával készítették interjút. A vizsgálatban részt vevő anyák a saját magyar nyelvi kompetenciájukat gyengének találták (történetesen gyengébbnek, mint a másik három országban a kínai anyák a saját helyi nyelvi kompetenciájukat). Bizonyára nem független ettől, hogy a vizsgált négy országból ők tartják a leggyakoribb kapcsolatot az otthoniakkal, valamint hogy több mint 70-uk napi szinten kínai nyelvű tévéadást néz. Ugyancsak az anyák alacsony nyelvi kompetenciájával is függ össze az a tény, hogy a nálunk élő kínai anyák szignifikánsan gyakrabban állították, nem szeretnek a befogadó országhoz tartozó személyekkel kapcsolatba kerülni, mint társaik Nagy-Britanniában és Spanyolországban, mint ahogy a magyarországi válaszadók általános közérzete is kedvezőtlenebb volt a spanyolokénál és a német emigráns anyáknál.

A magyarországi kínai anyák az itt élő gyermekeik helyi nyelvi kompetenciáját is alacsonyabbnak értékelték, mint a másik három országban a kínai anyák. A gyerekeikkel kapcsolatos negatív iskolai élményre – például bántalmazásra, gyenge iskolai teljesítményre – leginkább az egyesült királyságbeli kínai anyák panaszkodtak, ugyanakkor ők említették azt is, hogy ezekkel kapcsolatosan megfelelő segítséget kapnak az iskolától vagy más szervezetektől.

Második generációs vietnami tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon

Saját kutatásunk a hazai bevándorló fiatalság egy speciális csoportjával, a vietnami bevándorlókkal foglalkozik. Noha – mint részletesen bemutattuk – éppen a legjelentősebb nemzetközi akkulturációs kutatásokban kiemelt figyelmet szentelnek a vietnami bevándorlók csoportjainak, és Magyarországon is több ezres lélekszámú vietnami bevándorló közösség él, az e csoportból kikerülő iskolásokra közvetlenül vonatkozó pedagógiai-pszichológiai vizsgálat mind-éddig nem folyt hazánkban.

A magyarországi vietnami közösség emigrációs háttere sok szempontból különbözik a nemzetközi vizsgálatokba bevont vietnami közösségekéttől; nálunk jellemzően nem a menekültek köréből kerültek ki a vietnami bevándorlók. Ahogy szó volt már róla, az 1970-es évek derekától több bevándorló hullámban hazánkban megjelenő vietnami emigránsok¹ a szocializmus idején főként mint felsőoktatási intézmények egyetemi hallgatói érkeztek az akkori baráti Magyarországra, majd a rendszerváltás környéke óta több hullámban érkezők főként a kis-kereskedők-kisvállalkozók köréből kerültek ki. Az észak-amerikai és nyugat-európai, valamint a „közép-európai” vietnami emigráció e demográfiai alapkülönbségeiből fakadóan várakozásunk szerint a Vietnamból hozzánk érkező gyerekek akkulturációs és iskolai szocializációs folyamataiban is lehet majd különbségeket találni. Szerintünk a magyarországi vietnami gyere-

¹ A nemzetközi migrációval foglalkozó szakirodalom terminológiájában bevándorlóknak számítanak azok is, akik azért élnek hosszabb ideig valamely országban, mert például tanulmányokat folytatnak ott. Mind amellet az ő helyzetük természetesen jelentősen különbözik azokétól, akik letelepedési szándékkal érkeznek valahova, vagy éppen politikai menekültekként tartózkodnak egy új országban. Az 1970-es években érkező vietnamiak az előbbi értelemben voltak emigránsok; mint azt jeleztük már: nekik a képzésük befejeztével szigorúan haza kellett térniük Vietnamba, s csak elenyésző számban voltak, akik tanulmányukat követően mégis Magyarországon maradtak.

kek (akik közül sokan már itt születtek, itt jártak óvodába és iskolába is) erős integrációs jegeket fognak mutatni például a nyelv területén, de az, hogy ez esetükben mennyire vezet konzonáns vagy disszonáns akkulturációhoz, még felderítésre vár. Könnyen lehetséges, hogy eredményeink kevertnek lesznek. Elképzelhetőnek tartjuk például, hogy a korábbi emigrációs hullámban a felsőoktatásba érkező szülők esetében a második generáció bizonyos vonatkozásokban inkább konzonáns akkulturációs folyamatokon megy keresztül, minthogy e családokban sokszor a szülők maguk is jól beszélnek magyarul és erősen integrálódtak a magyar társadalomba; ugyanakkor a szülők vélhetően magas iskolai teljesítményelvárásai, és a csak magyar oktatásban szocializálódott második generációs gyerekek teljesítményelképzelései nagy különbségeket mutatnak, amelyek viszont disszonáns akkulturációs folyamatokra utalnak majd. Az újabb bevándorló generációk esetében azt feltételezzük, hogy a gyerekek és szüleik magyar nyelvi kompetenciája jelenleg még kevésbé élesen elkülönülő, így kevésbé vezet talán családi feszültségekhez s így akkulturációs stresszhez a fiatalok körében, viszont az esetleges otthoni iskolai tapasztalataik és a Vietnamhoz kötődő frissebb, esetleg erősebb szociális tapasztalataik több disszonanciát okozhatnak közöttük és magyar tanáraik, illetve diáktársaik körében.

Hasonlóképp kevert eredményeket várunk például a nálunk élő vietnami gyerekek etnikai énazonosságára vonatkozóan. Úgy véljük, e második generációs gyerekek sok akkulturációs stressz jegyét mutatják majd ezen a téren, hiszen vagy elsősorban vietnami/vietnami-magyar etnikai énazonossággal rendelkeznek – ami feszültségeket indukálhat a magyar tanulói környezetükkel, amelyben legtöbbször óta töltik iskolai mindennapjaikat – vagy inkább magyar-vietnami/magyar etnikai identitás jellemzi majd őket, ami viszont vélhetőleg megnöveli a lehetséges családi feszültségekből adódó akkulturációs stresszt (különösen azért, mert kutatásunkba csak olyan vietnami gyerekeket vonunk be, akiknek mindkét szülője vietnami származású). Mindamelllett várható, hogy a vizsgálatoknak ezeken a területein is sok különbség mutatkozik majd a Magyarországra már tartósan letelepedett családok és a Magyarországon csak ideiglenesen élő, később hazatérni vágyó vagy éppen a transzkulturalitás életmód-mintázatait mutató vietnami emigrációs családok, illetve gyermekeik között.

A Feischmidt Margit és Nyíri Pál által közölt minisztériumi adatok (*Feischmidt és Nyíri, 2006*) nemcsak a kínai fiatalok iskolai részvételére vonatkozóan utaltak sikeres emigrációs folyamatokra, hanem az itt élő vietnamiakéra is. Alig pár hónapja kezdett kutatásunkban nem kívánunk a két kelet-ázsiai bevándorló csoport második generációs tagjaira vonatkozó összehasonlító vizsgálatokat folytatni; ugyanakkor vizsgálati anyagaink többségét szociodemográfiai értelemben hasonló magyar fiatalokkal és szüleikkel is fel szeretnénk venni, hogy jobban tettenérhessük, melyek a csak a második generációs vietnami tanulókra jellemző iskolai szocializációs jegyek, s melyek azok, amelyek általában ezt a tanulói korosztályt ma Magyarországon jellemzik. Ugyancsak tervezzük, hogy saját vizsgálati eredményeinket később összevetjük azon kelet-európai országok hasonló vizsgálatának eredményeivel, ahol Magyarországhoz hasonlóan jelentős számú vietnami kisebbség él, és amelynek második generációs iskolai korosztályára vonatkozóan a miénkhez hasonló kutatásokat folytattak a közelmúltban vagy folytatnak a jelenben (Lengyelországra vonatkozóan lásd pl. *Halik, Nowicka és Poteć [2006]*).

Azt reméljük, hogy kutatásunk hasznos tanulságokkal szolgálhat majd a magyarországi emigráns családokból származó vietnami tanulók iskolai helyzetének, szükségleteinek a korábbiaknál pontosabb megértéséhez, s ezen keresztül általánosabb felismerésekhez is vezet majd a magyarországi emigráns gyerekek akkulturációs és iskolai szocializációs folyamatainak megértésében. Ugyancsak azt várjuk, hogy pedagógiai és pszichológiai releváns felismerésekhez jutunk annak terén, hogy a magyarországi második generációs vietnami fiatalok mennyiben mutatnak e fejlődési területeken hasonlóságokat vagy különbözőségeket a nyugati, főleg menekült-emigráns családok fiataljaival, Kelet-Európa más országaiban nevel-

kedő hasonló társaikkal, illetve a hasonló szociodemográfiai háttérű magyar tanulói csoportokkal. Végeredményben pedig arra törekszünk, hogy munkánk eredményei felhasználhatók legyenek majd olyan családi, oktatásügyi és mentálpszichés támogatórendszerek megtervezésében és kiépítésében, amelyek a Magyarországra érkező, itt növekvő és iskolázódó emigráns tanulók minél harmonikusabb és eredményesebb társadalmi akkulturációját és iskolai szocializációját segítik elő.

IRODALOM

- Berry, W.B. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology. An International Review*. 46. 1. sz. 5–68. o.
- Berry, W.B., Phinney, J.S., Sam, D.L. és Vedder, P. (2006): Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. In: Berry és mtsai (szerk.): *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah. 1–14. o.
- Feischmidt M. és Nyíri P. (szerk.) (2006/a): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest.
- Feischmidt M. és Nyíri P. (2006): Bevezetés. In Feischmidt M. és Nyíri P. (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest. 9–17. o.
- Fülöp M., Goodwin, R., Goebels, K. és mtsai (2007): Integration of Chinese immigrant children in four countries. Germany, Hungary, Spain and the UK. In: A. Ross (szerk.): *Identity and Citizenship in Europe*. Metropolitan University, London. 331–343. o.
- T. Halik, E. Nowicka és W. Poteć (2006): Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczykó w Polsce [Vietnami gyerekek egy lengyel iskolában. Kulturális csere és a vietnami kultúra megőrzése a lengyelországi vietnami közösségben]. Instytut Orientalistyczny, Warszawa.
- Liebkind, K. (1993): Self-reported ethnic identity, depression and anxiety among young Vietnamese refugees and their parents. *Journal of Refugee Studies*. 6. 25–39. o.
- Liebkind, K. (1996): Acculturation and stress. Vietnamese refugees in Finland. *Journal of Cultural Psychology*, 27. 161–180. o.
- Liebkind, K. (1998): Acculturation and adaptation. A case of Vietnamese children and youths in Finland. In J-E. Nurmi (szerk.): *Adolescents, cultures, and conflicts: Growing up in contemporary Europe*. Garland, New York. 199–224. o.
- National Center for Education Statistics (2008): <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=171>. Letöltve: 2008. 04. 21.
- Nguyen Luu Lan Anh (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (vál. és szerk.): *Kultúra és pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest. 15–53. o.
- Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp M., Göbel, K., Goodwin, R. (2007): Iskolai integráció és szociális támogatottság négy európai országban élő kínai gyerekek és családok esetében. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, október 25–27. 142. o.
- Nyíri P. és Paveszka D. (2006): Migráns gyermekek az iskoláról és a magyarokról. In Feischmidt M. és Nyíri P. (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest. 75–96. o.
- Paveszka D. és Nyíri P. (2006): Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In Feischmidt M. és Nyíri P. (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest. 129–172. o.

- Portes, A. és Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press, Berkeley.
- Portes, A. és Zhou, M. (1993). The new second generation. Segmented assimilation and its variants. *Annales of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530. 74–96. o.
- Rumbaut, R.G. és Portes, A. (2001): Introduction – ethnogenesis. Coming of age in immigrant America. In: R.G. Rumbaut és A. Portes (szerk.): *Ethnicities. Children of immigrants in America*. University of California Press, Berkeley. 1–20. o.
- Szilassy E. és Árendás Zs. (2006): Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot. Menekült gyerekek és az őket tanító pedagógusok diskurzusai. In: Feischmidt M. és Nyíri P. (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest. 173–204. o.
- Vedder, P., Sam, L.D., van de Vijver, F.J.R. és Phinney, J.S. (2006): Vietnamese and Turkish immigrant youth. Acculturation and adaptation in two ethnocultural groups. In: Berry és Mtsai (szerk.): *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah. 185–210. o.
- Xie, Y. és Greenman, E. (2005): *Segmented assimilation theory. A reformulation and empirical test*. Population Study Center, Ann Arbor.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation. Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31. 4. 975–1008. o.
- Zhou, M. (2001). Straddling different worlds. The acculturation of Vietnamese refugee children. In: R.G. Rumbaut és A. Portes (szerk.): *Ethnicities. Children of immigrants in America*. University of California Press, Berkeley. 187–228. o.

TÁRSADALMI TŐKEFORRÁSOK EGY HATÁRMENTI RÉGIÓBAN

Tanulmányunkban az iskolai pályafutást befolyásoló társadalmi erőforrások hatását vizsgáljuk. Kutatásaink szerint az oktatási rendszerben való előrehaladás során a közismerten hatékony tőkefajták mellett az egyént körülvevő kapcsolati struktúrák által teremtett erőforrásoknak is meghatározó a befolyása a tanulók körében, bár a hazai munkákban eddig ezt kevésbé vizsgálták. Az oktatás világában oly erős mikrokörnyezeti meghatározottság révén előálló forrásokat a fogalom körül kialakult tudományos diskurzusban állást foglalva társadalmi tőkének neveztük. Hatását az oktatás különböző szektoraiban tanuló diákok körében vizsgáltuk.

Hagyományosan elismert tőkeforrások

A nevelésszociológia egyik központi kérdése, hogy milyen társadalmi okai vannak a tanulóknak, az iskolák, az iskolafenntartó szektorok, valamint az oktatási rendszerek teljesítménykülönbségeinek. Az európai tudományos életben az erre adott tipikus válaszok egy konkrét elmélethez kötődnek, amelyet reprodukciós elméletnek nevezünk. Lényege, hogy az iskolai pályafutást elsősorban a kulturális tőke egyenlőtlen társadalmi elosztása befolyásolja. A gazdasági tőke kulturális tőkére való tömeges konvertálása a modernizáció kihívására adott válasz, amelynek eredményeként kiterjedt az iskolarendszer. Ez azonban nem tesz mást, mint hatékonyan legitimálja a kulturális tőke újratermelődését (*Bourdieu, 1978*).

A reprodukciós elmélet az iskolai sikert a családi kulturális tőkebefektetés eredményének tekinti, akár különböző szintű iskolai végzettség, akár birtokolt kulturális javak, akár műveltség vagy kifinomult magatartás formájában áll rendelkezésre. A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények által, hanem oly módon, hogy a társadalmi osztályoknak speciális habitustípusaik alakulnak ki, amelyek többek között a jövővel és a munkavégzéssel, iskolával kapcsolatos tartós beállítódásokból állnak. Ez utóbbiak közé sorolhatók például az iskolai tudással kapcsolatos viszony és az iskola igénybevételére való hajlandóság is, amelyeket a család réteghelyzetéből következő rekonverziós stratégiák megnyilvánulásának szoktak tekinteni.

Bourdieu követői az izolált egyént tekintik az elemzés tárgyának, s így a figyelem az egyéni viselkedést magyarázó tipikus státustényezőkre korlátozódik, a statisztikai feldolgozáskor a hangsúly a cselekvést előrejelző vagy okozó változók kiválasztásán és összemérésén van. A reprodukciós elmélet egy karakteres társadalomértelmezésben gyökerezik, amely konfliktusos mezőben összeütköző, vertikális hierarchiában elrendeződő társadalmi osztályokban, osztályfrakciókban (rétegekben) gondolkodik, amelyben az érdekkövető, versengő egyéneket osztályuk reprezentánsaként viselkednek, hogy tőkéiket átörökíthessék utódaikra. Az iskolarendszer is eszköz a kezükben erre a célra, s ebben is a kizsákmányolás valósul meg. E modellben az oktatáspolitikai nem sokat tehet az alapvető folyamatok ellen, hiszen semmilyen próbálkozás, még a komprehenzív (egységes, körzetesített) iskolák létrehozása sem képes kijátszani a magas státusú szülők gyermekük jövőjébe történő tőkebefektetési stratégiáját.

Rejtett erőforrás: a társadalmi tőke

A kilencvenes évek közepén az iskolafenntartó szektorok közötti teljesítménykülönbségek vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy ebben a kérdésben a reprodukciós elmélet nem ad maradéktalan választ, mert az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei a hazai felekezeti iskolákban eredményesebbnek bizonyultak, mint az állami/önkormányzati szektorban. Vagyis a szektorok között különbségek mutatkoztak abból a szempontból, hogy a reprodukciós determinizmusok milyen határozottan képesek érvényesülni (Pusztai, 2004). Ez a tapasztalat további magyarázatkeresésre sarkallt: meg kell keresni azokat a tényezőket, amelyek képesek ezt a szigorú reprodukciós determinizmust módosítani. Ez az oktatáspolitikai számára különösen fontos Magyarországon, ahol a társadalom legalsó, alacsonyan iskolázott rétegeiből kikerülő tanulók száma rohamosan nő, tehát a különböző társadalmi státusú tanulók keverésével már nem lehet megoldani az iskolarendszer problémáit. A reprodukciós elmélet, amely főként az iskolák szülők státusa szerinti társadalmi összetételét állítja középpontba, nem adott magyarázatot a jelenségre, hiszen a tanulók társadalmi összetétele – Budapest kivételével – nem tért el a szektorok között. Ellenben a kontextusszintű magyarázatok között a tanulói, szülői kapcsolatháló összetétele illetve azok iskolai sűrűsége sokkal erőteljesebb magyarázó tényezőnek bizonyult. Egyértelművé vált, hogy a normabiztonságot segítő stabil, kohézív kapcsolatok dominanciája az iskolában képes kompenzálni a reprodukciós determinizmusokat, vagyis ilyen közegben a hátrányosabb társadalmi helyzetű tanulók is jobban teljesítenek.

Az angolszász szakirodalomban társadalmitőke-elmélet néven már a nyolcvanas években leírta ezt a jelenséget egy amerikai oktatáskutató. Coleman egész pályáját a hátrányos társadalmi csoportok iskolai pályafutásának kutatásával töltötte (Coleman, 1961, 1987), s az individuális, szülői státuson alapuló magyarázattól eljutott az iskolai és iskolán kívüli tanulói kapcsolatokra épülő magyarázathoz (Coleman, 1988). Elmélete a nálunk uralkodó felfogástól jelentősen eltérő társadalomfelfogáson alapul. Ebben az értelmezésben a társadalom egyénekből és azok kapcsolataiból áll, s a racionális, célkitűző cselekvés alapelveinek elfogadása mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozza (Coleman, 1990).

Coleman és követői ennek alapján értelmezik az iskolában lezajló folyamatokat, s úgy vélik, hogy az egyes tanulók iskolaválasztása, illetve iskolai teljesítménye nemcsak a vertikális társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az egyéni döntések eredménye, mert mindezeket erőteljesen módosítja a konkrét iskolai, lakóhelyi és szabadidős környezet norma-rendszerének az egyéni magatartásra gyakorolt hatása. A társadalmi tőke felhalmozása Coleman szerint nem vezet mások kizsákmányolásához, a kapcsolathálóban levő tőkeszegényebbek (iskolázatlanok, anyagilag hátrányos helyzetűek) profitálnak a tanulókat és szülőket integráló erős iskolai és iskolán kívüli kapcsolatháló normaadó hatásából, s ezt ők is iskolai többleteljesítményre képesek átváltani (Coleman, 1987; Carbonaro, 1999). Más szerzők az iskolai szereplők (szülők, tanulók, tanárok, iskolai adminisztráció) közötti kapcsolatok sűrű szövetét, a bizalomteljes iskolai környezetet tartják teljesítményre ösztönzőnek (Bryk és Schneider, 2002).

A társadalmitőke-elméletben jelentős tere van a vallásosságnak. A vallási tőke egyesek szerint a vallási közösséghez tartozás révén keletkezik (Iannaccone, 1998), mások szerint a nagyközösségi vallásgyakorlat visszaszorulása csökkenti a vallás rituális karakterét, s az individualizálódó vallásosság – különösen az azt tudatosan választó fiatalok számára – újszerű tőkeként funkcionálhat (Davie, 2002). Az utóbbi néhány évben jeles holland és német kutatók is vizsgálták a társadalmitőke-elmélet iskolai alkalmazhatóságát (Corten és Dronkers, 2006; Dijkstra, 2006), de Magyarországon egyelőre főként a gazdaság- és az egészség-szociológiában bevett fogalom. Az ezredforduló óta egy sor nemzetközi szervezet (OECD, Világ-

bank) dokumentumaiban megfogalmazódik az a kíváncsi, hogy az iskola a tudás- és kultúraadás mellett a társadalmi tőke erősítését, növelését is végezze el, mivel a humán tőke állapotát és hatékonyságát erőteljesen befolyásolja az emberi kapcsolatok stabilitása.

Határmenti összehasonlító vizsgálat

Kutatásaink első fontos eredménye, hogy az angol és német nyelvű oktatásszociológiai vizsgálatokat továbbgondolva sor került a reprodukciós és a társadalmi-tőke-elmélet összehasonlító tesztelésére a Magyarország, Románia és Ukrajna közös határai mentén fekvő, hátrányos, kettős periféria-helyezettel jellemezhető régióban. Az első lépésben olyan, alacsony státusú környezetből származó fiatalokat kerestünk, akik sikeres egyetemi tanulmányokat folytatnak, s a velük készült interjúk alapján kristályosodtak ki azok a kapcsolati dimenziók, amelyek szóba jöhetnek az iskolai eredményesség előmozdítóiként. Az ezt követő tanulói kérdőíves vizsgálat a kapcsolati dimenziók részletes felmérését szolgálta. 2006-ban a vizsgálati terület magyar tannyelvű, felekezeti és nem felekezeti középiskoláiban végeztünk kérdőíves vizsgálatot, többlépcsős mintavétellel. Az első lépcsőben az iskolák kiválasztásánál az összes egyházi középiskolát feltérképeztük, s ehhez nem felekezeti iskolapárokat választottunk. Összesen 40 iskolát választottunk ki. A mintavétel második lépcsőjében az iskolákon belül a tanulókat választottunk ki. A 11. és 12. évfolyamról választottuk ki azokat az osztályokat, ahol az iskolák tanulólétszámával arányos, csoportos kikérdezés történt. Az iskolai osztályokat teljeskörűen kérdeztük meg. A minta elemszáma 1446 fő. A felekezeti iskolások képezik a minta 47, a nem felekezeti iskolások pedig az 53%-át.

Hipotézisek

A mintaválasztási koncepció háttérében az áll, hogy a korábbi kutatási eredményekre alapozva arra voltunk kíváncsiak, hogy a hasonló társadalmi helyzetű diáktársadalommal bíró két szektor milyen választ ad a társadalmi kihívásokra az adott térségben, illetve a látszólag megegyező státusú diáktársadalom és iskolai környezet érzékenyebb kutatási megközelítésben milyen eltéréseket mutat. Hipotéziseink arra vonatkoztak, hogy a szektorok tanulóinak iskolai eredményessége között vannak/nincsenek különbségek. A tanulmányi eredményességben mutatkozó különbségek a tanulók társadalmi státuskülönbségeivel magyarázhatók, vagy a társadalmi tőke valamely formájának hatásával. A szakirodalomban elterjedt nézet, hogy a felekezeti iskolák erősítik az iskolarendszer szelektivitását, az iskolák közötti társadalmi szegregációt. Ezzel szemben áll a felekezeti iskolák heterogénebb társadalmi kompozíciójára vonatkozó feltevés. A társadalmi háttér-hipotézis alternatívája a kultúrahypotézis, mely szerint a legmarkánsabb szektorközi megkülönböztető jegyek az értékrend és a vallásgyakorlat tekintetben várhatók. A társadalmi háttér-hipotézis és a kultúrahypotézis alternatívája itt is a kapcsolatháló-hipotézis, mely szerint a volt felekezeti iskolások leginkább kapcsolati struktúráik formája és tartalma szempontjából térnek el a többi szektorban tanuló diákoktól. A kapcsolatokat abból a szempontból vettük sorra, hogy a családban, az iskolában vagy e kettőn kívül érhetők el a fiatalok számára. Ezen belül több alhipotézist fogalmaztunk meg: a támogató kör-hipotézis szerint a felekezeti középiskolások az erős, szoros kapcsolatok terén térnek el kortársaiktól. A gyenge kötés-hipotézis szerint a kapcsolathálójuk kiterjedtsége a megkülönböztető jegy, a harmadik alhipotézis a vallásossági alapon szerveződő kapcsolatokban való bővelkedést tartja a felekezeti iskolások jellegzetességének.

Az eredményes iskolai pályafutás

A tanulói eredményesség megfelelő indikátorainak keresésekor a kérdőíves vizsgálatok lehetőségeit kihasználva a már elért teljesítményekre, az iskolai munkához való hozzáállásra és a tanulmányi tervekre is támaszkodhatunk. Figyelemre méltónak tartottuk azt a dimenziót, amely a tanulással kapcsolatban vállalt többletmunkához való viszonyt foglalja össze, hiszen a tömeges oktatás világában nem jelent speciális elkötelezettséget és jól konvertálható tőkét sem, ha átlagos teljesítményt nyújt a tanuló. Az átlagon felüli munkabefektetés viszont speciális befektetési stratégiára vall, feltételezi az iskolai és társadalmi mobilitáshoz szükséges „optimista aszkézis” meglétét (Bourdieu, 1978). A tanulói többletmunka megfelelő mutatói lehetnek a nyelvvizsgával való rendelkezés és a tanulmányi versenyeken való részvétel. Mintánkban a legalább egy középfokú nyelvvizsgát letettek aránya 28,1%, a többel is rendelkezőké 7,3%. Nyelvvizsgája a legnagyobb arányban a hazai felekezeti iskolákban tanulóknak van, majdnem minden második (43,5%) diáknak legalább egy, míg a hazai nem felekezeti iskolákban a tanulók alig több mint egyharmada (35,5%-a) tudott nyelvvizsgát szerezni. A határon túli oktatási rendszer a legutóbbi időkhöz nem díjazta a nyelvvizsgák gyűjtését, ezért az nem vált mozgalommá, tehát nem a tanulók lustaságát, hanem a nyelvi teljesítmény kredencialista felfogásának hiányát jelentik az alacsony arányok¹: a partiumi nem felekezeti iskolások 15,3, a partiumi felekezeti iskolások 5,1, a kárpátaljai nem felekezeti iskolások 13,3, s a kárpátaljai felekezetiek 15,8%-a rendelkezik nyelvvizsgával.

A tanulmányi versenyeken való részvétel szerepeltetése azon tanulók eredményeit hivatott kiszűrni, akik nem a nyelvek tanulására, hanem más – esetleg szakképzési – tárgyakban való elmélyülésre szánták az idejüket. Ilyen tanulókkal viszonylag gyakran találkozunk, ők alkotják a minta 64,2%-át. A versenyeken való részvétel tekintetében izgalmas szektorközi mintázat alakult ki, hiszen a kárpátaljai felekezeti és a partiumi nem felekezeti iskolások kiemelkedő arányban (87%, 80%), a hazai felekezeti iskolások enyhe fölényben vannak a másik szektor tanulóihoz viszonyítva. Úgy tűnik, hogy a kárpátaljai felekezeti iskolák ösztönzik leginkább tanulmányi versenyeken való részvételre tanulóikat. A partiumi felekezeti iskolák a hazaiaknál nagyobb arányban dicsekedhetnek versenyen részt vevőkkel, de nem érték utol a partiumi nem felekezetieket.

Az iskolai pályafutás céljáról és leendő állomásairól alkotott minél pontosabb vízió képezi az eredményesség második fő dimenzióját. A továbbtanulással kapcsolatban hozott döntéseknek rendkívüli jelentőségük van a végzős középiskolások körében: egyrészt el kell dönteniük, hogy továbbtanulnak-e vagy sem, azután azt, hogy ha igen, milyen felsőoktatási intézménybe jelentkeznek. A továbbtanulás pontos irányát is megjelölők vizsgálatok korábban egyértelművé vált, hogy az egyetem-főiskola-felsőfokú szakképzés-egyéb szakképzés közti választás erősen megosztja a jelentkezőket a család kulturális és gazdasági háttere szempontjából. A jelen mintában a válaszadók 81,7%-ának van felsőoktatási továbbtanulási célja, további 8,7% készül szakképzésbe, a maradék nem szeretne tanulni vagy nincs elképzelése a közeli jövőjéről. A felsőoktatási felvételi szándék nagyon fontos információ számunkra, mert ennek hiányában nem a vizsga- vagy felvételi rendszer válogat a diákok közül, hanem maguk mondanak le még a felsőoktatási megmérettetésről is. A minta tanulóinak közel egyötödére jellemző ez a negatív önszelekció. A felsőoktatásba jelentkezők szektorközi eltérései nem egyenletesek, a kárpátaljai és a hazai felekezeti (92%, 90%), valamint a partiumi nem felekezeti (89%) iskolások átlagon felüli elszántsággal készülnek a felsőoktatásba, a hazai nem fe-

¹ A nyelvvizsga az utóbbi időben kétségtelenül kezd divatba jönni a határon túli magyar oktatási intézmények tanulói és hallgatói körében. Az utóbbi három év alatt kifejezetten nőtt a nyelvvizsgával rendelkezők aránya, de noha a kisebbségben élőknek nagy esélyük van ebben a vonatkozásban jó eredményeket produkálni, a nyelvvizsgák aránya még nem érte el a hazait.

lekezeti (80%) és a partiumi felekezeti (74%) iskolások ennél alacsonyabb mértékben igyekeznek, míg a kárpátaljai nem felekezeti iskolásoknak kevesebb mint a fele szeretne felsőoktatásban továbbtanulni.

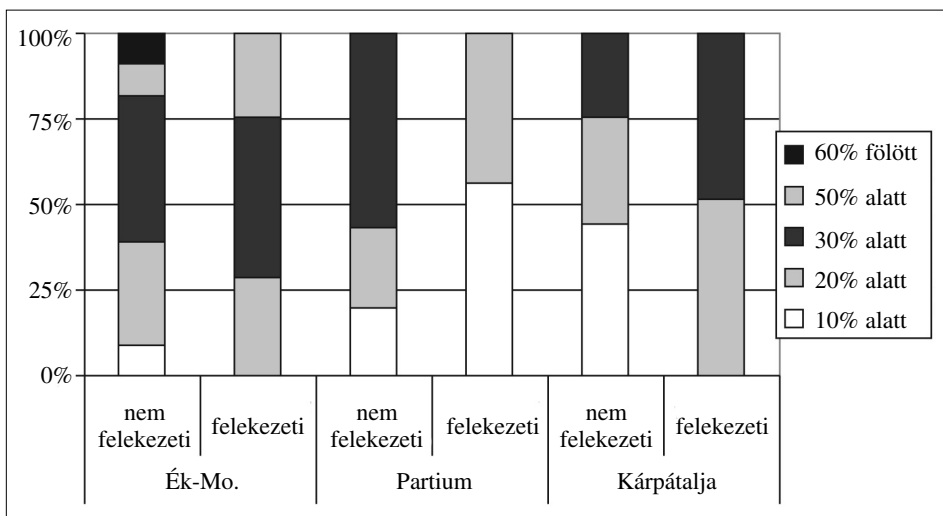
Az iskolarendszer vertikális expanziójának és szerkezeti átalakulásának korszakában a felsőoktatási tanulmányokra szánt évek száma szintén fontos mutatója annak, hogy mekkora áldozatot készek hozni a tanulók a tanulmányok érdekében, s milyen mértékben sikerült tudatosítani magukban, hogy a hosszabb futamidejű tanulás értéket teremt. Nyilvánvaló, hogy ezek a tervek még módosulni fognak, azonban a vállalás mértéke tükrözi a tanuló jövőstratégiáját. Mivel a tanulmányokra fordított idő optimális mennyiségének megítélése a szakirodalom szerint a társadalom vertikumában eltérő (*Bourdieu*, 1978; *Boudon*, 1980; *Meleg*, 2006), elsősorban a szülői kulturális tőke függvényében alakuló mintázatra számítottunk. A mintát alkotó tanulók összességében majd 4,5 esztendő terveznek felsőoktatásban eltölteni. A felsőoktatási tanulmányokkal leghosszabb időt (4,9 év) a kárpátaljai felekezeti iskolások töltenék el, míg a partiumi nem felekezeti iskolások meglehetősen kevés időt (3,7 év) terveznek erre szánni. Kárpátalján és az északkelet-magyarországi iskolákban a szektorközi eltérések a felekezeti (4,5, 4,9 év) kisebb-nagyobb előnyét mutatják a nem felekezeti (4,3, 4,4 év) szemben.

Az egyéni racionális döntések fontosságát hangsúlyozó oktatásszociológiai elméletek felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolai pályafutás fordulópontjain fontos szerepet játszik a szubjektív helyzetértékelés is. Ennek mutatójával szolgál az iskolába járással kapcsolatos viszony, az iskolai tevékenységek fontosságának tudata. Értelmezésünk szerint a tanulók eredményességének fontos mozzanata e pozitív viszony kialakulása. Az iskolai tevékenységekhez fűződő, átlagnál pozitívabb viszony tekintetében újra a kárpátaljai felekezeti iskolások emelhetők ki, akiknek kétharmada vélekedik így. A partiumi felekezeti iskolások majd kétharmadának iskolával kapcsolatos beállítódása a legkevésbé pozitív, míg a többi csoportban az átlaghoz hasonló a megoszlás.

Az iskolaszektorok társadalmi kontextusának eltérései

Az eredményességi mutatók összehasonlítása után célszerű megvizsgálni a társadalmi helyzet különböző dimenzióit. Megállapíthatjuk, hogy a felekezeti szektorban a munkanélküli szülők aránya magasabb, Kárpátalja kivételével több az eltartott gyermek a családokban, valamint a Partium kivételével a falusi állandó lakhelyű tanulók és a kollégisták aránya nagyobb, sőt a más szektorból menekülő tanulók is gyakrabban fordulnak elő ebben a körben.

A tanulói hátrányok ledolgozásában jelentős szerepe van az iskolaközösség társadalmi kompozíciójának. Ezen a téren jelentős szektorközi különbséget észleltünk: a nem felekezeti iskolákban a tanulók társadalmi háttere rendkívül kasztosodott volt. Ez azt jelenti, hogy Északkelet-Magyarországon a nem felekezeti szektor tanulóinak majd egytizede olyan iskolába jár, ahol a diplomás szülők aránya nem éri el az egytizedet; 40 százalékuk jár olyanba, amelyben a diplomás szülők aránya a mintában átlagos; s a felső tizede olyanba, ahol a diplomás szülők aránya 60 százalék fölötti. (*1. ábra*) A felekezeti iskolákra nem jellemző ez a nagyon cizellált iskolánkénti társadalmi szegregáció: a tanulók olyan iskolákba járnak, ahol a diplomások aránya nem alacsonyabb 11%-nál és nem magasabb 49%-nál. A felekezeti iskolákra mindhárom területen érvényes az, hogy a szülői háttér szerint nem annyira szelektált, kasztosodott az iskolarendszerük, mint a nem felekezetié. Nemzetközi eredményekkel egybehangzóan ebben a térségben is az tapasztalható, hogy amennyiben egy iskola kulturális (etnikai, vallási) alapon szerveződik, szükségszerűen nem vertikális társadalmi státuszszempontok, hanem az adott kultúrához tartozás szempontjai dominálnak a rekrutációjánál. Ez az összetartozás átível a társadalmi réteghatárokon, s kevésbé van jelen bennük az oktatási rendszer összteljesítményét erősen fékező szegregáció.



1. ábra A tanulók megoszlása a különböző diplomás szülőarányjal jellemezhető iskolákban

A végzős középiskolások baráti körét is a vallásos barátok túlsúlya és a multiplexitás (pl. kollégista társak közüli barátválasztás) teszi jellegzetessé. A tanár-diák kapcsolatok gazdag szövetéből kizárólag a személyes, nem tantárgyi jellegű kommunikációra figyeltünk, a magánéleti problémák és jövőtervek megbeszélésére, valamint a személyes tanulói sors alakulásának nyomon követésére. Fény derült arra, hogy a felekezeti iskolákban a tanárok ilyen jellegű, diákok felé való odafordulása átlagon felüli mértékű, a felekezeti iskolás tanulók olyan intézményekbe járnak, ahol általános tapasztalat, hogy a tanulókra átlagon felüli figyelmet fordítanak a tanárok. A hazai felekezeti iskolások egyharmada és a kárpátaljai felekezeti tanulók negyede ilyen iskolába jár. A nem felekezeti szektorban a tanulók többsége olyan légkörben tanul, ahol kevesebb gyerek észlel nagy tanári odafigyelést.

A tanulói erőforrásokat feltáró modell

A következőben a tanulók eredményességében mutatkozó különbségek magyarázatát keressük. Ennek érdekében alkottunk egy összefoglaló eredményességi mutatót. Ebben a többletmunka vállalása (nyelvvizsgázás, tanulmányi versenyen való részvétel), a jövőbeli tanulmányi pályafutás (felsőfokú tanulmányok, hosszabb futamidejű felsőfokú képzés) tervezése és a szubjektív elemek egyike (a tanulmányi tevékenységek fontossága) szerepel. Az így kapott mutató 0-tól 5-ig terjedő értéket vett fel. Meggyőződésünk szerint átfogó mutatót sikerült alkotni, hiszen a múltbeli teljesítmények, a szorgalom, a jövőbe mutató ambíciók, a tudatos felkészülés és a kedvező hozzáállás egyszerre jelenik meg benne.

A következő lépésben arra törekedtünk, hogy tanulók között tapasztalt sokféle különbség (Pusztai, 2009) közül rátaláljunk azokra, amelyek a tanulók jobb vagy gyengébb teljesítményét a leginkább magyarázzák. Mivel a függő változónk folytonos volt, lineáris regressziós modelleket választottunk. Külön modellben foglalkoztunk az egyes térségekkel, mert a részletes elemzés nyilvánvalóvá tette számunkra, hogy nagyon eltérő funkciójú intézményekről van szó.

A magyarázatkeresést minden esetben a bruttó szektorhatás lemérésével kezdtük, s utána ennek változását figyeltük meg a különböző más magyarázó változók belépésének hatására.

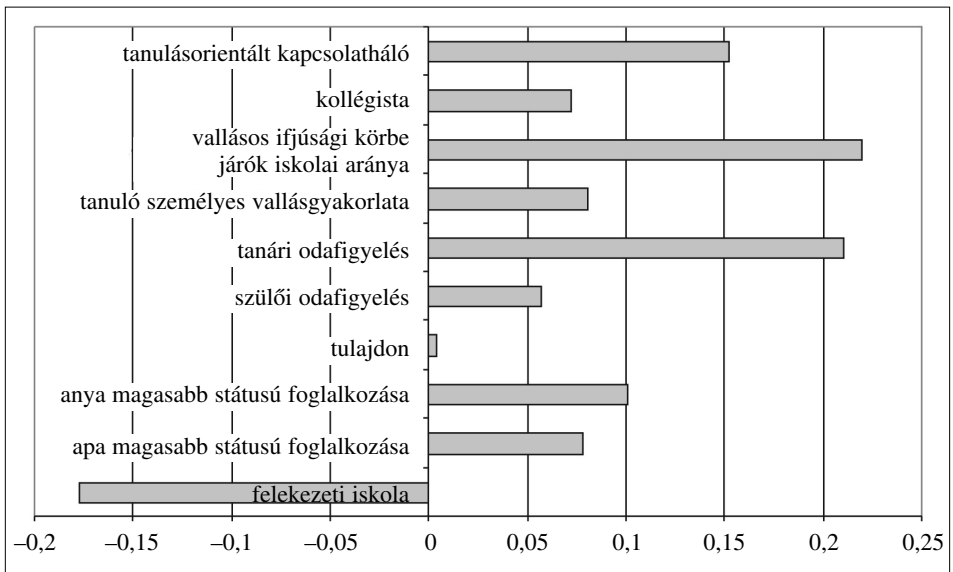
A lehetséges magyarázó változók listáját az oktatásszociológiai elemzésben bevett változók mellett a fenti részletes elemzések alatt gyanúba került tényezők alkották. Ez utóbbiak közül azt a változót, amelyik nem segített a magyarázatkeresésben, felváltottuk olyanokkal, amelyek előrelépést jelentettek, így a végső modellekben már csak azokkal találkozunk.

Mivel az eredményesség magyarázatául a legfontosabb elméletek szerint a család kulturális tőkéje szolgál, ennek képviseletében szerepeltetni kívántuk a szülők iskolai végzettségét kifejező változókat. Az iskolai végzettségnél tapasztalt nagy adatvesztés miatt annak helyére az átlagosnál magasabb foglalkozási státust állítottuk. A két szülőre vonatkozó adatokat egyenként építettük be a modellbe, mert a fenti kétváltozós elemzésekben többször is feltűnően más-ként viselkedtek. A két változó dichotóm formában jelenik meg, s az adott területen magasabbnak számító foglalkozási státust jelez. Az anyagi javakkal való ellátottság iskolai pályafutásra gyakorolt hatása reális kérdés ebben a régióban. Miközben a vizsgálatok egy része szerint a hatása nem erősebb a szülői iskolázottságénál, a vizsgálati területen nagyarányú a munkanélküliség, és a jórészt vidéki családok számára borsosak a tanulás járulékos költségei (pl. közlekedés, tankönyvek). A család vagyontárgyairól ad információt egy folytonos változó.

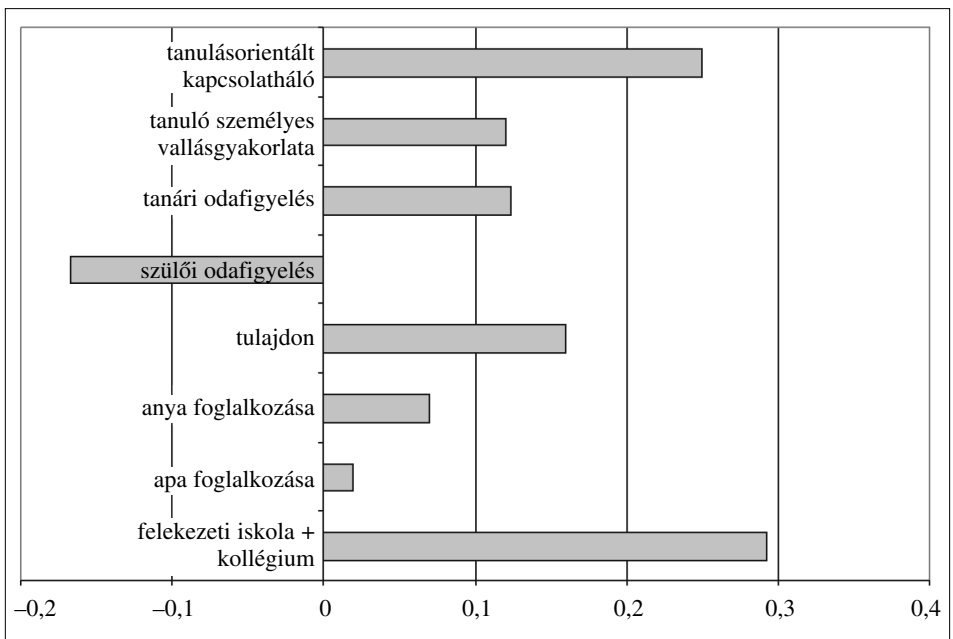
A társadalmi tőkemutatók különböző formáival próbáltunk számolni a modellben, azonban többük közvetlen hatása nem volt igazolható. A szülői és tanári odafigyelés azonban láthatóan befolyásolta az eredmények alakulását. Mindkettőt folytonos változó testesíti meg, olyan index, ami az átlagoshoz képest mutatkozó eltérést fejezte ki. Mivel a vallásgyakorlat közvetlen és közvetett hatása, szervezeti formái egyrészt egyéni szinten mint ambícióforrások, másrészt közösségi szinten mint normaközvetítő és információtovábbító csatornák kerültek a látókörünkbe (*Pusztai, 2007*), így a személyes vallásgyakorlatot, a nagyközösségi és kisközösségi vallásgyakorlatot, valamint mindezek iskolánkénti arányát is megjelenítettük folytonos változó formájában. A kapcsolatháló különböző orientációit a korábban kiszámolt index formájában folytonos változóként működtettük. A területi egyenlőtlenségek megjelenítését a településtípusok dichotóm változói szolgálták, a tanév közbeni lakóhely. Az iskolai programkínálat jellegét és a vallási motiváció típusát a faktoranalízisekben kialakított folytonos változók képviselték, az iskolai extrakurrikuláris részvételt egy dichotóm változó. (Az iskolai programok jellegük szerint a következő típusok voltak: élményszerző, kulturális, közösségteremtő, szabadidő-kitöltő és luxusprogramok, a vallási motiváció típusai pedig: individuális, közösségkereső, inkonzisztens, rejtőzködő, rítuskövető.)

A hazai felekezeti iskolák összességében pozitív hatást gyakoroltak a tanulók eredményességére. Ebben az eredményességben kis része van a szülők magasabb foglalkozási státusának, anyagi helyzetük viszont nem befolyásolja a fiatalok pályafutását. A családi társadalmi tőke megjelenítője, a szülői odafigyelés jelentős hatással van a felekezeti iskolások sikerére, azonban a felekezeti iskola jótékony hatásának igazán fontos összetevője a tanári odafigyelés (magánéletéről, jövőtervekről folytatott beszélgetés, személyes odafordulás). A felekezeti iskola hatásának lényeges komponense a tanuló személyes vallásgyakorlata. Ez – úgy tűnik – a vallásosság közvetlen hatásának befolyása felé billenti a közvetlen és közvetett hatásokkal kapcsolatos vitát. A felekezeti iskola hatásának további alkotóelemei az iskolai és iskolán kívüli társas kontextusból adódnak, amelyek közül itt a vallásos kisközösségbe járók magas iskolai arányát, a kollégiumi környezetet és a tanulóorientált kapcsolathálót értjük tetten. Mivel az eredmények mindkét szektorra vonatkoznak, véleményünk szerint a tanuló eredményességét ebben a térségben három fő komponens alapozza meg: a két legerősebb egyike a tanárok emberi odafordulása, személyre szóló figyelme tanulóik irányában, ami plusz időt, koncentrációt kívánó önkéntes, ha úgy tetszik, karitatív tevékenység. Abban az iskolában, ahol ebbe a tevékenységbe befektetnek, úgy tűnik, megtérül a tanulói teljesítményben.

A másik befolyásos tényező a vallási kisközösséghez, ifjúsági körhöz tartozó tanulók iskolai aránya, aminek kedvező hatását már korábban is tapasztaltuk. Ez olyan társadalmi tőkeforma, amit a vallásosság közvetett hatásának tartunk, mert a tanulmányi előmenetelre nézve



2. ábra Az észak-magyarországi tanulók tanulmányi eredményességét magyarázó modell standardizált regressziós együtthatói



3. ábra A kárpátaljai diákok tanulmányi eredményességét magyarázó modell standardizált regressziós együtthatói

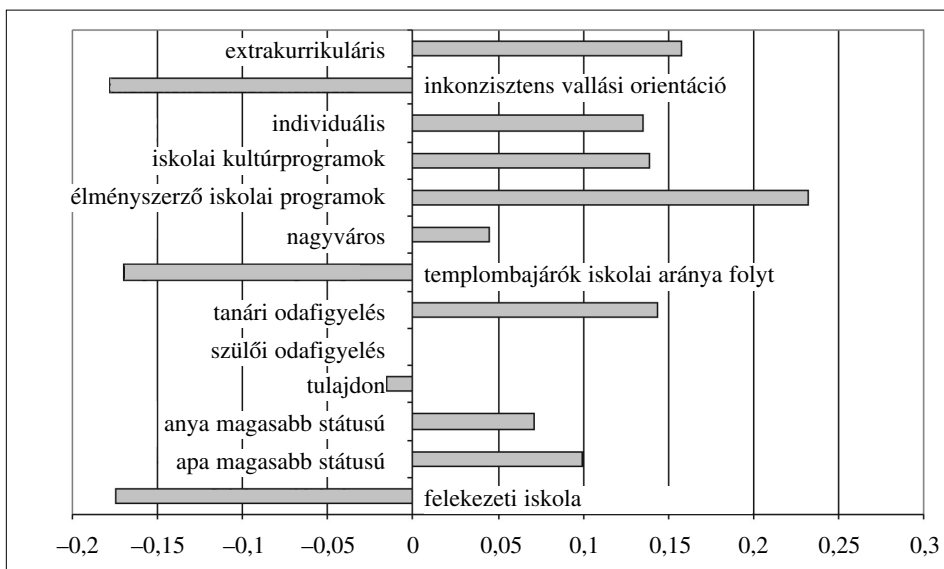
jótekyony hatású normák a közösség támogatásával érvényesülnek, sőt működésük azokra az iskolatársakra nézve is előnyös, akik nem tartoznak ilyen közösségekhez. Ez a változó nem helyettesíthető a templomba járók magas iskolai arányával, mivel az nem fejt ki szignifikáns hatást ebben a modellben. A közösségi vallásgyakorlati típusok között tehát jelentős különbség van a fiatalok tanulmányi pályafutására gyakorolt hatásukban is. Ez a szoros kötések javára billenti a témában folyó viták mérlegét.

A harmadik fontos eredmény a személyes vallásgyakorlat iskolai teljesítményre gyakorolt pozitív hatásának regisztrálása. A személyes vallásgyakorlat ezen hatásával kapcsolatos magyarázatokat a szakirodalmi elemzésben sorra vettük, a vizsgált adatokban a függő változóba sűrített tartalmak – a jövőtudatos, teljesítményorientált magatartás, a szorgalom, a tanulási partnerek emberi méltóságára ügyelés képessége – forrása valószínűleg a normák és a rendszeres lelkiismeret-vizsgálat során működésbe lépő belső kontroll (2. ábra).

A kárpátaljai felekezeti iskola teljesítményre gyakorolt bruttó hatása nagyon erős és pozitív. Az eredmények szerint ebben a pozitív hatásban kisebb mértékben, de szerepet játszik a magasabb foglalkozási és anyagi státusú szülőkör, főleg a magasabb státusú apa hatása. A felekezeti iskolások előnyének jelentős része más forrásból ered. A szülők szerepkörét szinte teljes mértékben átveszik a tanárok, hiszen a tanulói eredményesség jól kimutatható forrása ugyanúgy a tanári figyelem, amit a hazaiaknál is tapasztaltunk. A személyes vallásgyakorlás és a tanulásorientált network képezi a felekezeti iskola hatásának másik két fontos komponensét (3. ábra).

A Partiumban negatív a felekezeti iskola együtthatója, ennek okait igyekeztünk feltárni az elemzés során, vagyis azt vizsgáltuk, hogy minek hatására csökken az együttható abszolút értéke. Ha az iskola hatásából kivesszük a magasabb státusú szülők okozta részt, az egy kicsivel még negatívabb lesz. A szülők, de különösen a tanárok személyre szóló odafigyelése határozottan pozitív befolyással bír a tanulói eredményekre, s ha ezek a támogató körülmények fennállnak, az iskola hatása is kedvezőbbé válik. Azonban itt nem tudja támogatni ezt a hatást a kollégium, mivel a tanulók többsége nem kollégista.

A templombajárók iskolai sűrűsége máshol nem okozott szignifikáns változást, itt azonban kifejezetten negatív hatású. Emellett a többi vallásossági mutató is hasonló irányú változást okoz vagy semmilyen hatást nem vált ki. A Partiumban a felekezeti iskolások bő egyharmada olyan iskolákba jár, amelyben kisebbségben vannak a közösségi vallásgyakorló diákok. A falusi hagyományos vallásosságú, nagyon alacsonyan iskolázott családok fiai és lányai mellett kisvárosi individuális vallásosságú környezetből és nagyvárosi nem vallásos munkáscsaládokból származnak a gyerekek. Ezek az iskolák is nagyon nyitottak az elesett rétegek felé, azonban ezek közül a két utóbbi milió jellemzője a családi előzmények nélküli individuális vallásosság megjelenése. Az iskolaközösségben a rítuskövető vallásgyakorlatúak aránya magas. A rituális vallásgyakorlat, amelyben elvész vagy ki sem alakul a vallásgyakorlat személyes meggyőződésen alapuló rétege, nem válik közösségi erőforrássá. A vallási motivációt megszokással magyarázó, hagyományos, többgenerációs vallásgyakorlat hiába jelenik meg az iskolai hétköznapiakban, nem képes azt a hátrányos helyzetűeket is sikerrel integráló szerepet betölteni, mint amilyet a hazai iskolákban tapasztaltunk. Az individuális motivációjú vallásosság jótekyony hatású a teljesítményre, de a régi típusú közösségi vallási formák még nem újultak meg a partiumi diákok körében. Emellett azonban az inkonzisztens vallásosság negatív hatása egyértelmű. Inkonzisztensnek neveztük azt a vallási orientációt, amikor a vallásgyakorlat és annak konzekvenciái közötti mindkét irányú összefüggés kétségessé válik az egyén számára, mert az a meggyőződése alakul ki, hogy a vallásosság nem befolyásolja a döntések vagy az életgyakorlat milyenségét. A vallás és a magatartás közötti ellentmondásokkal való együttélés, az ebbe való beletörődés anómiás tünet, s így pontosan az a meggyőződés hiányzik az inkonzisztens vallásosságú tanulókból, amit a fentiekben a személyes vallásgyakorlatúakról elmondunk: hogy belső hajtóerővel és belső kontrollal rendelkezve a tanulmányi munkájában realizálja a vallási tőkét.



4. ábra A partiumi tanulók tanulmányi eredményességét magyarázó modell standardizált regressziós együtthatói

A településtípusok hatását vizsgálva a nagyvárosi lakóhely hatása a megszokottól eltérően nem negatív, de nem is szignifikáns. Az elemzés azt mutatja, hogy ezeket az eredményeket a sokoldalú tanári odafigyelés mellett figyelemre méltóan javítja, ha az iskola élményszerző és kulturális programokat ad a tanulók számára. Az élményszerző programok alatt utazásokat, kirándulásokat, táborokat és ünnepeket értettünk, a kultúrprogramok alatt színház- és mozilátogatásokat, amelyeket a hátrányos helyzetű szülőkör nem tud biztosítani. Ezeket a programokat azonban nem mindegyik iskola szervezi meg a tanulóknak, így fordulhat elő, hogy a régió fiataljai közül ők kötnek barátságokat a leggyakrabban szórakozóhelyeken, ahol más irányú információs láncolatok tagjaivá válnak, míg a felekezeti iskolások többsége a kollektív társak között talál barátokra.

A többi térség felekezeti iskoláihoz képest a következő fontos be nem töltött szükséglet az iskola által kínált extrakurrikuláris lehetőségek deficitje a Partium egyes felekezeti iskoláiban. Itt is vannak jelentős számban olyan családok, amelyek nem képesek a tanulók háttériskoláztatását megoldani, azonban a felekezeti iskolák sajátossága, hogy egy sereg lehetőséget adnak az iskolák falain belül, s mint a fenti adatok mutatják, ezek elmaradása gyakori a partiumi felekezeti iskolákban (4. ábra).

Összegzés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy milyen különbségek mutathatók ki a tanulmányi eredményesség terén a három ország határán fekvő vizsgálati terület végzős középiskoláinak között. A tanulók eredményességének különböző dimenziói alapján egy összefoglaló eredményességi mutatót alkottunk, amelyben a többletmunka vállalása (nyelvvizsgázás, tanulmányi versenyen való részvétel), a jövőbeli tanulmányi pályafutás (felsőfokú tanulmányok, hosszabb futamidejű felsőfokú képzés) tervezése és a szubjektív elemek egyike (a tanulmányi tevékenységek fontossága) szerepelt. A regressziós modelleket területenként úgy állítottuk össze, hogy a felekezeti iskola bruttó hatásának alkotóelemeit keresve ellenőriztük

hipotéziseinket, amelyek szerint a szektorközi eltérések lényege nem az iskolák társadalmi háttérében keresendő, hanem a tanulók korábbi iskolai pályafutásában, vallásosságában, érték- és kapcsolatrendszerében, s ezek az eltérések minden területre kiterjednek és jelentősek.

Eredményeink szerint a kapcsolathálózati szempontú megközelítés az iskolai folyamatok figyelemre méltó vonásait tárta fel. A regressziós modellek tanulsága az, hogy a felekezeti iskola hatása nagyjából három forrásból táplálkozik. Az első a tanári odafigyelés különlegesen intenzív jelenléte. Ez nem tantervi alapokon nyugszik, nem is a rejtett tanterv része. A tanárok szándékos, önkéntes, karitatív jellegű, időben és munkában kifejezhető többletráfordítása a tanulóira, amely négy szemközti beszélgetésekben és az iskola által szervezett programok keretében testesül meg. A második forrás a tanulói személyes vallásgyakorlat, amely képessé teszi a tanulót a lankadatlan céltudatos munkavégzésre, az erős önkontroll alatt folytatott tervszerű cselekvésre és a másik ember (tanárok, osztálytársak) munkájának tiszteletére. A harmadik forrás a tanulók kapcsolatrendszerében található meg, amely többnyire a vallásosság mentén szerveződik, s ez a vallásosság közvetett hatásaként jelentkezik olyan módon, hogy a kapcsolathálózatban a tanulóval együttműködők támogatják egymás céltudatos, fegyelmezett tanulmányi munkáját.

Eredményeink jelentőségét abban látjuk, hogy a hazai oktatásszociológiai diskurzusban domináns, s az iskola hátrányos helyzetűek tanulmányi pályafutását pozitív irányban korrigáló munkájának lehetőségét teljességgel negáló, s csupán a társadalmi státus szerinti szelekciót szem előtt tartó reprodukciós elmélet mellett egy másik értelmezési keretet kínál. A társadalmi tőke-elmélet az iskolában együtt dolgozók közös cselekvési terét, lehetőségeit helyezi előtérbe, s így a reprodukciós mechanizmusokba való beletörődés vagy a szülői társadalom bizalmatlanságát, s az oktatáspolitikai intézkedések kijátszására való törekvést előidéző disztribúciós technikák (pl. körzetesítés) helyett a pedagógiai innováció értelmére és konkrét irányára hívja fel a figyelmet. Reményt adó kutatási eredmény, hogy működik olyan iskolai policy, amelynek közösségépítő technikái, s az ezek révén aktiválódó normabiztonság alkalmas a hátrányos helyzetű fiatalok tényleges iskolai esélyegyenlőségének megteremtésére.

IRODALOM

- Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G. és Lannert J. (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény.* OKKER, Budapest. 406–417. o.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat, Budapest.
- Bryk, A. és Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: a core resource for Improvement.* Russell Sage Foundation, New York.
- Coleman, J. S. (1961): *The Adolescent Society.* The Free Press of Glencoe, New York.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. 95–120. o.
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory.* Harvard University Press, Cambridge MA.
- Carbonaro, W. J. (1999): Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes. *American Sociological Review*, 64. 55. 682–686. o.
- Coleman, J. S. és Hoffer, T. (1987): *Public and privat high schools. The Impact of communities.* Basic Books, New York.
- Corten, R. és Dronkers, J. (2006): School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 12. 2. 179–208. o.
- Davie, G. (2002): Praying alone? Church-going in Britain and social capital: a reply to Steve Bruce. *Journal of Contemporary Religion*, 17. 3. 329–334. o.
- Dijkstra, A. B. (2006): *Private Delivery and Central Regulation The Dutch System of Choice.* PIIRS Conference Paper. http://www.princeton.edu/~piirs/projects/Dijkstra%20paper_Mar31.doc

- Iannaccone, L. R. (1998): Introduction to the Economics of Religion. *Journal of Economic Literature*, 36. 1465–1496. o.
- Meleg Cs. (2006): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Pusztai G. (2004): Iskola és közösség. *Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai G. (2007): The long-term effects of denominational secondary schools. *European Journal of Mental Health*, 2. 1. 3–24. o.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

KISEBBSÉGI INTÉZMÉNYEK A BOLOGNAI FOLYAMATBAN

Bevezető

A bolognai folyamat a felsőoktatás megreformálásának kísérlete a konzervatív európai értékek jegyében. Az állami törekvések azonban, hogy kialakítsanak egy „európai felsőoktatási térséget”, mára szembekerültek azokkal a társadalmi törekvésekkel, amelyek egyetemet akartak alapítani közösségi kezdeményezéssel. A vizsgált kisebbségi intézmények három stratégiát követnek. A stratégia: beilleszkednek a bolognai folyamatba, és állami támogatást nyernek – de akkor elvesztik közösségi támogatottságukat. B. stratégia: igyekeznek megőrizni függetlenségüket – de akkor margóra sodródnak. C. stratégia: egymással horizontálisan szövetkező kisebbségi intézmények. Az ilyen hálózatosodás a bolognai folyamat alternatíváját jelentheti a kisebbségi intézmények számára.

A kisebbségi felsőoktatási intézmények nem találják a helyüket a bolognai folyamatban. Ezek az intézmények a közép-európai rendszerváltozások során szinte gombamód szaporodtak, egy új felsőoktatási korszak ígérését hordozva. Mi történt, mi történik velük a bolognai folyamatban? Hogyan illeszkednek bele ebbe az „új világba”? Ez ennek a tanulmánynak a tárgya.

Tanulmányunkban először bemutatjuk ezeknek az intézményeknek az útját a keletkezéstől máig, a bolognai folyamatig. Azután összefoglaljuk, hogy mit is jelent maga a bolognai folyamat abban a régióban, amelyet Közép-Európának nevezünk (gyakorlatilag az Európai Unióhoz csatlakozott posztoszocialista országok). Majd néhány esetet mutatunk be, azt keresve, vannak-e jellegzetes alkalmazkodási módok, megoldások, amelyekkel a kisebbségi intézmények megpróbálják „túlélni” a bolognai folyamat által nevesített új, európai méretű felsőoktatási reformot. Végül választ keresünk a Bevezetőben fölített kérdésre: mi a jövője az 1990-es évek egyik jellegzetes oktatásügyi fejleményének – a kisebbségi intézményeknek – abban az európai integrációban, amelyet a bolognai folyamat nevesít, és amelyet „európai felsőoktatási térségnek” nevezünk.

Tanulmányunk többeket érdekelhet. Érintheti azokat, akik a bolognai folyamat körül bábkodnak, és akik e folyamat mozgósító, előre vivő tendenciáit látják, még ha nehézségekkel és átmeneti megpróbáltatásokkal is. Számukra a bolognai folyamatnak ez az arca bizonyára nem teljesen ismert – vagy ha igen, nem föltétlenül elfogadott. Tanulmányunk szól továbbá azokhoz, akik viszont a kisebbségi felsőoktatás iránt vannak elkötelezve (vagy minden felsőoktatás iránt, amelyet helyben, nem államilag, magánjellegűen kezdeményeznek). Nekik példákat mutathat, illetve újabb távlatokat tárhat föl arról, hogyan kormányozzák intézményeiket „Bologna vizein”. Végül – s mondhatnánk: főként – mindnyájunkat mélyen érintő kérdéstről van itt szó, amely nem csak, sőt nem is elsősorban az oktatáskutatót érdekli. A civil kezdeményezések sorsáról, jövőjéről, kilátásairól és lehetőségeiről egy „szép új világban”, amely akarva-akaratlanul globalizálódik, s amelyben mindnyájunk felelőssége keresni az intézményes integráció és az egyéni–kisközösségi kezdeményezések közötti egyensúlyt. Nem hogy nem oktatáskutatói és oktatáspolitikai kérdés ez, de még csak nem is magyarországi vagy közép-európai kérdés, hanem olyan kérdés, amely Európa jövőjével függ össze; és amelyről mindnyájunknak gondolkodni kell, kontinensünk minden sarkában, a politika bármely születét ragadva meg.

A „bolognai folyamat” Közép-Európában

Abban az időszakban, amelyben a kisebbségi intézményeket vizsgáljuk – a rendszerváltozások időszakában – felsőoktatási reformok (is) zajlottak a régióban. Ma bolognai folyamatnak nevezik őket, sokszor nem is említve, hogy ebben a régióban a bolognai folyamat is mást jelent, mint Európa más régióiban. S arról is megfélekedezve – ami ennél is fontosabb –, hogy Közép-Európában a rendszerváltozást követően nem egy, hanem két felsőoktatási reform zajlott és zajlik, egymást követően, sőt sokszor egymásba folyva, egy időben, egymást erősítve kioltva.

A nemzeti felsőoktatás önállósulása

Abból a kutatásból, amelynek során a bolognai folyamat alakulását vizsgáltuk néhány közép-európai államban, érdekes vonatkozásra derült fény; erre keveset figyeltünk eddig vagy nem tulajdonítottunk kellő jelentőséget neki (*Kozma és Rébay*, 2008). A posztoszocialista országok, amelyek hazánkat körülveszik, többnyire nem léteztek önálló államalakulat formájában (Szlovákia, Ukrajna, Szerbia, Horvátország, Szlovénia); vagy ha léteztek (Románia), fegyveresen döntötték meg a korábbi politikai rendszert. Nem bársonyos volt a forradalmuk – mint Magyarországon (vagy mint egykor Csehszlovákiában hitték és nevezték) –, hanem nagyon is véres (lásd a balkáni háborúkat). A fordulat utáni első évtized ezekben az országokban egy-egy új nemzetállam kiépítéséről szólt. Ez a nemzeti intézmények teljes körének kiépítését jelentette, pénztől a parlamentig, szimbólumoktól a jogig. Mint tudható, ebben a sorban mindig is kitüntetett szerepet kapott az oktatás. Egy korábbi korszakban – az I. világháborút követően – az állami oktatás elemi fokon (hiszen akkor ez jelentette és fogadta magába a tömegeket), a rendszerváltozások után pedig többek között a felsőoktatás, az egyetemek (hiszen akkorra Európa-szerte eltömegesedtek vagy eltömegesedőben voltak). Állami egyetemeket nemcsak azért kellett alapítani, kiterjeszteni, megerősíteni, mert Európa keleti felébe is megérkezett az addig halogatott tömegesedés, méghozzá politikai fölszabadulás formájában, hanem főként azért, mert így kívánta az államrezon: a törekvés arra, hogy az állami önállóságot minden politikai szektorban és minden intézményi szinten szimbolizálni és reprezentálni lehessen.

Az idézett kutatás alapján jól követhető ez a folyamat. Az 1990-es évek derekán egymást kísérték a felsőoktatási törvények, mintegy versenyezve egymással abban, melyik állam politikája mikorra és hogyan szabályozza a felsőoktatást. E törvényhozási dömping tehát nem volt véletlen vagy alkalmi egybeesés – bár egymásra nyilvánvalóan figyeltek, egymástól is tanultak. Sokkal inkább ugyanannak a politikai kényszernek a következménye volt, amely az újonnan alakult – vagy újra alakult – államokat egyaránt nyomasztotta. Kiépíteni a felsőoktatásukat – rendszert és irányítást –, amely mind a múlttól különbözik (a múltat az egyszerűség kedvéért általában a birodalommal azonosítva, amelyből kiszakadtak), mind pedig egymástól. Így követelt meg a nemzeti önazonosság tudata és kifejeződése.

Ebben a politikai légkörben – ilyen politikai törekvések között – kellett az újonnan született felsőoktatás intézményeknek megkapaszkodniuk. Nem csoda, ha ez nem mindig sikerült. Az általunk tanulmányozott intézmények azonban – legalábbis a vizsgálat idején – több-kevesebb sikerrel vették az akadályt. Rendszerint ott tudtak megkapaszkodni és életben maradni, ahol a helyi-területi kezdeményezők sikerrel kooperáltak a többségi társadalom képviselőivel, a helybeliekkel (választóikkal) szimbolikus céljaikkal nyerve meg (kisebbségi, vallási szimbólumok), a többségi társadalom politikai támogatását pedig instrumentális értelmezésekkel (foglalkoztatás, tökevonás, területfejlesztés). Egyes kutatások (például *Altbach*, 1999; *Levy és Slantcheva*, 2007) épp ilyesmiben látták a szabadság zálogát: a magánosításban, amely kiemelheti az újonnan alakult kis (kisebbségi) intézményeket ebből a nemzetállamot építő oktatáspolitikai hevíletből. Ma már tudjuk – sőt a régióban dolgozó kutatók már a szü-

letés és elterjesztés pillanatában gyanították –, hogy a magánosítás felszabadító hatása Közép- és Kelet-Európában nem úgy érvényes, ahogy, mondjuk, Latin-Amerikában (amellyel az összehasonlítások példálózta), de a helyzetérzékelés azért helytállóan bizonyult: az állami felsőoktatási politikától valahogy el kellett különíteni ezeket az újonnan alakult (kisebbségi, helyi, regionális stb.) intézményeket, és ez igen erős versenyfutást jelentett.

Az általunk vizsgált kisebbségi intézmények – és nem csak a posztoszocialista országokban, bár elsősorban ott – az 1990-es évek oktatáspolitikai törekvései között fokozatosan toltak egyfajta szegregálódás felé. Miközben államaik erőteljesen törekedtek arra, hogy állami intézményként építsék újra felsőoktatási intézményhálózatukat, csak azok a kisebbségi intézmények láthattak jövőt maguk előtt, amelyek szintén hálózatosodtak. Védekezni az erőteljes állami akarat ellen csak összefogva lehetett. Azok az intézmények élték túl az 1990-es évek identitásépítő állami oktatáspolitikáit, amelyek megalálták a kooperációkat.

Kooperálást – kivel? Mindenekelőtt az „anyaországok” intézményeivel – hisz ők maguk is így jöttek létre. Azután fokról fokra más, hasonló helyzetbe került kis intézményekkel (erre azonban kevés példát találtunk – ez inkább vágyvezérelt elgondolás maradt), és természetesen a saját hallgatói utánpótlásukat jelentő középfokú, sőt alafokú oktatással. Ezt a fejleményt – a kisebbségi intézmények szegregálódását saját hálózatuk kiépítése révén – számos súlyos kifogás, sőt politikai támadás is érte. Amikor megvizsgáltuk őket, a haborúskodás még tartott. A szegregálódás – bár nem mindegyik tudta és akarta megcsinálni – erős, de kétélű fegyvernek bizonyult. Erős fegyvernek, a már említettek miatt (egyedülálló intézmények nem voltak képesek kimaradni a nemzetállami felsőoktatás-építésből); kétélűnek pedig azért, mert a szegregálódással nemcsak a nemzeti identitásépítésből maradhettek ki, hanem az azokat követő-kísérő további szabályozásokból is. És ez végzetes volt vagy az lehetett: margóra kerülve elveszthették legitimitásukat, felsőoktatási jellegüket, területszervező presztízsüket – mindazt, amiért egyáltalán érdemes volt megalapítani és fönntartani őket.

Meglátogatva ezeket az intézményeket számos törekvással találkozhattunk. Az egyik megoldást a gazdasági formában szerveződő felsőoktatási intézmények mutatták, amelyek instrumentálisan fogalmazták meg törekvéseiket, így próbálva kimaradni az identitásépítő állami felsőoktatás-politikából. E gazdasági formában szerveződő felsőoktatási intézmények fenntartóikkal és/vagy egymással léptek kapcsolatba, és gyakran épp a „felsőoktatási piac” pontosan körül nem határolt ideológiáját igyekeztek megfogalmazni, alkalmazni. A másik megoldást azok az intézmények mutatták, amelyek igyekeztek megerősíteni kapcsolataikat alapító intézményeikkel az anyaországban; felvételt, továbbtanulást és diplomát ígérve „anyaországi” intézményekben – vagy otthon, de amazok segítségével. Horizontális együttműködésre – lengyel, magyar vagy más kisebbségi intézmények között – példát nem találtunk (csak valami halvány utánérzését a baltikumi svéd kihelyezett tagozatok között).

Intézményi forradalom – a nagy kísérlet

A 2001 és 2003 közötti vizsgálódásunk idején a bolognai folyamat már két–négy éve mozgásban volt. Legalábbis hivatalosan, hiszen a hivatkozott dokumentumot 1999-ben írták alá az Európai Unió tagországainak – meg a leendő (reménybeli) tagoknak – a kormányzati képviselői. Az „intézményi forradalom”, amelyet szakértői körökben még ma is szívesen hangoztatnak – szóban inkább, írásban kevésbé – nem innen, hanem csaknem kétszáz évvel korábbról származik. A porosz királyi udvar felvilágosult tisztviselőinek egyik kedvelt jelszava volt, amellyel egy leendő Németország felülről kezdeményezett kiépítését jellemezték (*nomen est omen*). (Winkler, 2005, 301–315. o.)

A hasonlóság bizonyos fókig csakugyan fönnáll. A nagy kísérlet, egy „európai felsőoktatási térség” kialakítása – az érintett kormányok révén befolyásolva felsőoktatási rendszereiket és intézményeiket – nemcsak felülről kezdeményeződött (az intézmények, sőt a kormányok feje fölött), hanem egyben „oldalról” is. Abban az értelemben mindenképp, hogy a kezdemé-

nyezőknek nem volt felhatalmazásuk ilyesmit kezdeményezni, sőt még az is kérdéses, hogy az illetékes kormányzatoknak mennyiben volt (különösen is figyelembe véve a sok helyütt törvényekben rögzített egyetemi autonómiákat). E kettősségre – egyetemi reform a kormányzatokon időnként átnyúlva – a hely és elnevezés is utal. Két bolognai dekrétum is létezik ti., amint arra Hrubos Ildikó már kezdetkor rámutatott (Hrubos, 2000). Csakhogy a kettő nemcsak szellemiségében, hanem közreadóit és aláíróit tekintve is alapvetően különbözik egymástól. Az 1988-as dokumentum, a *Magna Charta Universitatum* ugyanis – még ha szóhasználati engedményeket itt-ott tesznek is – az egyetemi (akadémiai) szféra nyilatkozata arról, hogyan képzelik az európai egyetemek jövőjét. Az 1999-es viszont kormányzati nyilatkozat, amelynek előkészítésében az Európai Bizottság szakértői vettek részt, és amely a kormányokat igyekszik bevonni a nagy európai egyetemi reformba.

A bolognai folyamat ugyanis egy nagy, egész Európára kiható, azt átfogó felsőoktatási reformkísérlet eufemisztikus elnevezése, amelyet deklaráltak a „felsőoktatásért felelős” miniszterek vállaltak magukra, de amelyet (természetes módon) köztük és az európai bizottság között közvetítő árnyékszervezetek mozgatnak. Nagyon is tudatosan: nyilatkozataikban és közleményeikben megfogalmazódnak a bolognai folyamat céljai és időhorizontja. Eszerint a reform végén az „európai felsőoktatási térség” kialakulása áll, amelyet eredetileg 2010-re terveztek, és amely egy többé-kevésbé egységesített európai egyetemi rendszer ugyancsak eufemisztikus elnevezése.

Ebben az új, harmonizált felsőoktatási rendszerben deklaráltak fontos szerepe van a hallgatók és oktatók folyamatos cseréjének; az e cserét elősegíteni hivatott s emiatt egységesített értékelési rendszereknek (kreditárviteli rendszer); a felsőoktatás gazdasági és társadalmi funkcióinak (az ún. gazdasági és szociális dimenziók); a felsőoktatás ún. ciklusosságának (azaz az 1960–1970-es évektől alkülönítetten működő, később pedig rivalizálni kezdő egyetemi és főiskolai intézménytípusok egységesítésének és egymással való megfeleltetésének); illetve egy új, az intézmények és az államok fölött szerveződő ellenőrzési rendszernek (eufemisztikus elnevezéssel „minőségbiztosítás”). A felsorolás nem teljes – már csak azért sem, mert a tenni-valók folyamatosan bővültek és változtak és még most is változtatnak rajtuk. A bolognai folyamatot mozgó árnyékszervezetek két évente felülvizsgálják a haladást, és előre előkészített közleményekben regisztráltatják a részt vevő kormányzati képviselőkkel a „haladást” a „európai felsőoktatási térség” felé.

Nem deklaráltak másról és többről is szó van. Annak a klasszikus egyetemi modellnek a megőrzéséről és modernizálásáról, amely Európában alakult ki, és amely az ázsiai erőforrásokért folytatott versenyben az Amerikai Egyesült Államokkal szemben talán még esélyes lehet. Ez a modell állami fenntartású intézményeket ismer el, nemzetállami keretek között. A felsőoktatást megtartaná a közsférában (nem föltétlenül az akadémiai sférában), irányítását azonban fokozatosan kiemelné a nemzetállami keretek közül. Eredményeként a tömegesedést egy kiterjesztett szakmai képzés irányába terelné – miközben (a minőségre, tehetségre és kiválóságra hivatkozva) magát az elitképzést lényegében megőrizné és átmentené. Ha mindez megvalósulna – ha nem is 2010-re, de legalább a belátható jövőben –, akkor ezek az eltérő társadalmi-gazdasági funkciók, legalábbis egyes kritikusai szerint (Altbach, 1999: 1–20. o.; Tomusk, 2008), térben is egyenlőtlenül oszlanának el. Ezzel kialakítanák az emelkedőket a legjobb egyetemek számára (*research universities*), és a lejtőket a szorgos szakképzőknek (velük igyekezve elhíttetni, hogy az általános képzésnek mind kevesebb a jövője, s közvetlenül a munkaerőpiachoz kell igazodniuk).

Mi köti egymáshoz a kormányokat, amelyek versengve törekszenek az „európai felsőoktatási térség” felé, egyformára reformálni akarván intézményeiket? Az a vélemény, amely szerint a bolognai folyamat az Európai Unió egyik előszobája, ahová bekerülve egy lépéssel közelebb kerülhetnek az uniós tagsághoz. Ezt senki sem mondja ki, de mindenki így gondolja (azaz nyilvánosan nem fogalmazódik meg, de magánbeszélgetésekben nagyon is; nemzet-

közileg nem hangzik el, de a honi politikai közbeszédben annál inkább). Mennél távolabb van egy állam az Európai Uniótól – akár földrajzilag, akár fölkészültségben –, annál fontosabbá válnak ezek az „előszobázások”. Ez a nemzeti oktatáspolitikázás hajtja és tartja mozgásban a bolognai folyamatot. Szervezői mindig hivatkozhatnak arra, hogy egyik résztvevő már itt, másik pedig még csak ott tart (vö. a két évente elkészítendő „országjelentéseket” és azok értékelését).

Eközben az egész folyamatot a féllegitimitás lengi át. Az Európai Unió – a maastrichti egyezmény szerint – az oktatásban nem illetékes, az a tagállamok felelősségébe tartozik. Ezért az egyébként igen aktív Európai Bizottság csak mint egy a folyamatot szervező szereplők közül vesz részt a bolognai folyamatban, azt a résztvevők maguk alakítják. Ehhez a szervező erőt a már említett árnyékszervezetek egyre növekvő száma adja. Az árnyékszervezeteknek nincs felhatalmazásuk, hogy az Európai Unió nevében beszéljenek, ezt csupán szimbolikusan érzékeltek (többek közt egy „új beszéddel”, amely sajátosan EU-s, és amelyet sajátosan maguk a szakértők alakítottak ki e nagy felsőoktatási reform számára, nyelve sajátosan alakított angol, ahogyan e szakértői körökben beszélnek, és amelyet a résztvevőknek külön-külön értelmezniük kell). (Az új menedzserizmus e fejleményeit Közép-Európában is megfigyelhetjük, különösen a felsőoktatási akkreditációs szervezeteket és bürokratikus koordinációikat vizsgálva.) (*Kozma és Rébay, 2006*)

Mivel az árnyékszervezeteket nem legitímálhatja az Európai Bizottság, legitimitásukat „alulról”, a tagállamoktól kell megkapniuk. Az egész bolognai folyamat és minden állomása illegitim marad mindaddig, amíg a részt vevő kormányok a szükséges törvényeket és módosításokat nem szentesítetik a nemzeti parlamentekkel. A legitimitációk sajátos köre alakul így ki. A kormányok – amelyek a részt vevő országok egyikében-másikában társadalmilag (vagy akár politikailag is) legitimitáshiányosak – az európai árnyékszervezetekre hivatkozhatnak (vagy egyszerűség kedvéért akár az Európai Bizottságra is, ami persze nem jogos). Az árnyékszervezetek pedig továbbléphetnek az „európai felsőoktatási térség” alakításában, ha egy-egy elhatározást a tagállamok törvényesítettek.

Mindez előre látható volt az 1960-as évek nagy iskolareform-hulláma közepette. Előre látható volt, hogy az oktatás tömegesedése szinte törvényszerűen fogja kikényszeríteni nemcsak a középfokú oktatás reformját, hanem a felsőoktatását is. Amit nem lehetett előre látni, az részben a rendszerváltozás, részben pedig az Európai Unió megújult szerepe. Azt a vállalást, hogy megkíséreljünk egy közös európai felsőoktatási rendszert kialakítani, a szovjet birodalom visszahúzódása Európából tette lehetővé. Azt pedig, hogy mindezt felülről, tudatos stratégiával tervezzék meg és hajtsák végre, az Európai Unió léte és növekedése. A vállalkozás méretei azonban az 1970-es évekre emlékeztetnek, a Concorde és a Csalagút korára. Csak remélhetjük, hogy eredményei majd túlélik amazokét.

A bolognai folyamat Közép-Európában

A bolognai folyamat az újonnan csatlakozott államokban sajátosan alakult. Nem kezdeményezte a felsőoktatás reformját, hanem folytatta, beleépülve és egybeszővődve vele. A rendszerváltozás által megindított reformok nem álltak meg, hanem esetenként új irányt, máskor új ötleteket, mindenképpen pedig új legitimitációt kaptak. Kutatócsoportunk egyik résztvevője ezt a jelenséget itthon „Bologna hungaricum”-nak nevezte el (*Barakonyi, 2008*). Másutt nem feltétlenül neveznék ehhez hasonlóan – de mindenütt megtehetnék.

Mi teszi a bolognai folyamatot ilyen sajátossá ebben a régióban? Főként az, ahogyan a rendszerváltozások óta folyó, azok kezdeményezte felsőoktatási átalakításokkal összeszővődött. A rendszerváltozások által kezdeményezett nemzeti felsőoktatási reformokat azok alakították ki és hajtották végre, akik a felsőoktatásba többségében a szocializmus korában kerültek; az egyetemi-akadémiai szféra konzervatív, lassan változik. Bekerülni és bent rangot, befolyást elérni általában egy élet munkája, egy pályafutás csúcsa. Ezt az értelmiségi elitet

nem lehetett egyik napról a másikra lecserélni (legfőljebb visszaszorítani, megfélemlíteni, lojalításra késztetni a rendszerváltók iránt). Ezért a nemzeti felsőoktatási reformok hasonlítottak mindarra, amit ez az elit megtanult és kitalált még a rendszerváltás előtt.

A bolognai folyamat megindulásával ugyanez az egyetemi szféra – kormányzati ösztönzésre, befolyásolással, más vezetéssel – újabb feladattal szembesült. Ha eddig a nemzeti felsőoktatás sajátosságait kellett kimunkálniuk – hogy ne hasonlítsanak se régebbi énjükhöz, se a szomszédokéra –, akkor most éppen csatlakozniuk kellett az „európai felsőoktatási térséghez”. Azaz elkülönültségből hasonlóságot, önállóságból integrálódást kellett formálni. A bolognai folyamat ehhez eszközöket, a kormányzatok csatlakozni akarása pedig politikai hátszelet, sőt akaratot adott.

Ennek következtében a bolognai folyamat egyes célkitűzései úgy valósultak és valósulnak meg, mintha még mindig egy meggyöngyült állami irányítást kellene ismét megerősíteni a felsőoktatás fölött, csak most már nemzeti szimbólumokkal. Az akkreditáció (később minőségbiztosítás) így az állami kontroll részévé válik; a többciklusú képzés bevezetése alkalom arra, hogy a túlzottan önállóvá vált intézményrészeket ismét egyesítsék, állami ellenőrzés alatt. Az egységes felsőoktatási térségre hivatkozva nemritkán nemzetállami egységesítéssel találkozunk; a nem teljesen legitim nemzetállami kormányzatok legalább a felsőoktatási politika terén támogatást kapnak legitimitásuk helyreállításához. Mintha az „európai felsőoktatási térséghez” való csatlakozás feltétele az volna, hogy a felsőoktatási rendszerek előbb nemzetállami szinten egységesüljenek.

Kisebbségi intézmények

Ebben az összefüggésben utalunk azokra a kutatásainkra, amelyeket korábban is folytattunk kisebbségi – önkormányzati, nemzetiségi, egyházi-vallási, helyi-regionális – intézményekkel kapcsolatban; különös tekintettel az ilyen kezdeményezésű felsőoktatási intézményekre. (Az itt következőkhöz lásd *Kozma*, 2002 vonatkozó fejezeteit.)

A kisebbségi intézmények, amelyek túlnyomórészt helyi, közösségi kezdeményezések is voltak egyben, mint alulról jövő, helyi kezdeményezések az 1970-es évek óta izgatták a honi oktatáskutatást. Persze nem „kisebbségi felsőoktatás” formájában, hanem az időnként bekörzetesített, időnként pedig „visszakörzetesített” kisiskolák (általános iskolák vagy azok részei) formájában. A kisebbségi intézmények iránti érdeklődés továbbá visszanyúlik a „közös középiskola” és a művelődési városközpontok kutatásához. Az 1980-as évek közepére ebből alternatív egyetem- és tudománypolitikai stratégia kezdett épülni (*Kozma*, 1983; *Forray* és *Kozma*, 1985). A fordulathoz közeledve – amely új távlatokat nyitott meg és új problémákat vetett föl az oktatáskutatás számára is – a helyi-regionális, tehát „alulról jövő” kezdeményezések két témával bővültek. Az 1990-es évek egyik témájává a határokon átnyúló oktatási kapcsolatok lehetősége vált (például *Forray* és *Pribersky*, 1992). A másik témává az újonnan „fölfedezett” nyelv-, sors- és nemzettársak léte vált a határok másik oldalán. Kézenfekvőnek látszott azokat a kezdeményezéseket figyelemmel kísérni, amelyek a határokon keresztül nyúló térségeket próbáltak – oktatással és kultúrával vagy gazdasággal és képzéssel – integrálni, és amelyek látnivalóan egybeestek az európai integrációs törekvésekkel is.

E hármaskörű érdeklődés nyomán vált természetessé, hogy az 1990–2000-es évek fordulóján több vizsgálatban részt vettünk, illetve többet magunk is vezettünk, amelyek egy sajátos, új kezdeményezést igyekeztek megfigyelni és megérteni. Ezeket az intézményeket neveztük és nevezük most is „kisebbségi felsőoktatási intézményeknek”. A közép-európai kisebbségi oktatást tanulmányozva tíz esetet a helyszínen is vizsgáltunk, amely a régió különböző kisebbségeinek felsőoktatási próbálkozásairól szólt a Baltikumtól Olaszorszáig (*Kozma*, 2004). Megállapításaink – a kisebbségi intézményekről – ez utóbbi anyaggyűjtésen alapulnak: a 2001–2003 között meglátogatott intézmények keletkezéstörténetén. Jogosnak látszik a kérdés: vajon hogyan élték túl az elmúlt évtized felsőoktatás-politikai változásait, a bolognai folyamatot?

Az „európai felsőoktatási térség” (a bolognai folyamat) ugyanis nem ismeri a fenntartói diverzifikációt. Céljai között nem szerepel a felsőoktatás többszektorsága; a felsőoktatás mint a közszféra része, egyes esetekben szimbóluma, inkább valóban a nemzeti egységesítésnek kedvez. Most a bolognai folyamatra hivatkozva lehet olyan állami követelményeket támasztani a kisebbségi (helyi, alapítványi, egyházi, nemzetiségi stb.) intézményekkel szemben, amelyeket közvetlenül a rendszerváltozás forrágát követően még nem egykönnyen lehetett. Cserébe állami garanciát kapnak ezek az intézmények – végső soron az Európai Unió által támogatott biztonssággal.

Ha ezen az úton továbbmennek, előbb vagy utóbb végül is a felsőoktatási rendszer részévé válnak (még ha a felsőoktatási hierarchia alacsonyabb fokán is – egyetem helyett, amire törekedtek, egyszerű alapképzési szinten). Így azonban elvesztik mindazt, amiért létrejöttek: helyi támogatottságukat, regionális szerepkörüket, a társadalmi és politikai szervező erőt, amelyért alapítók életre hívták őket. Ha viszont mindezt meg akarják őrizni, könnyen margóra kerülnek. Nem illeszkednek az „európai felsőoktatási térségbe”, elvesztik legitimitásukat – s ezzel hallgatóikat, oktatóikat, helyi-regionális támogatóikat –, hogy a feledésbe süllyedjenek.

Reformkihívások – intézményi válaszok

A bolognai folyamat tehát világos kihívás a túlélni próbáló és akaró kisebbségi intézményekkel szemben. Hogyan tudnak válaszolni rá?

Stratégiák

Azokat az intézményi eseteket, amelyekkel ebben a kutatásban (2008–2010) találkoztunk, három csoportba soroltuk:

- *A. stratégia:* igazodás a nemzetállami felsőoktatás követelményeihez (a bolognai folyamat szellemében és javaslatai alapján). Ezt a stratégiát véltük kiolvasni Bosen/Bolzano (Dél-Tirol, Olaszország), a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (Románia), Szatmárnémeti (Románia), az aradi székhelyű, számos további telephellyel is rendelkező Vasile Goldis Nyugati Egyetem (Románia), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem csíkszeredai campusa (Románia), Beregszász (Kárpátalja, Ukrajna), valamint az Odera-Frankfurtban létesült Viadrina Egyetem (Németország – Lengyelország) történetéből.
- *B. stratégia:* szegregálódás a nemzetállami felsőoktatási rendszertől az alapítók (helyi-regionális társadalom) eredeti igényeinek kielégítése végett. Ebben a típusba soroltuk a tatányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának székelyudvarhelyi campusát (Románia), a királyhelmeci, valamint a komáromi városi egyetemeket (Szlovákia) sorsát, a komráti gagauz egyetemet (Moldvai Köztársaság), illetve az egykori vilniusi lengyel egyetemet (Litvánia).
- *C. stratégia:* hálózatosodás; azaz összefogás és együttműködés a nemzetállami felsőoktatás rendszerén kívül álló más intézményekkel (alternatív felsőoktatási együttműködések életre hívása). E hálózatosodásra tekintettük példának a katolikus egyetemek nemzetközi hálózatát Európában vagy Latin-Amerikában; az olyan magánegyetemek kapcsolatrendszerét, mint pl. a Soros Alapítvány kezdeményezte és támogatta felsőoktatásokat (pl. Rigában vagy Budapesten); az olyan nemzetközi (amerikai) kapcsolatokkal rendelkező intézményeket, mint pl. az izraeli Schechter Intézet; vagy akár az Amerikai Egyetemek hálózatát világszerte (Közép-Európában Bulgáriában). E hálózatosodás egyik érdekes új fejleménye a főiskolák kapcsolatkeresése (integrációs törekvése) egy-egy nagy egyetemmel. Esetünkben nemegyszer azokkal az egyetemekkel, amelyek eredetileg alapították őket (a székelyudvarhelyi MÜTF-campus az újonnan alakult Győri Egyetemmel, a bereg-

százi főiskola a Debreceni Egyetemmel, a budapesti Közép-Európai Egyetem számos angol-amerikai székhelyű egyetemmel stb.).

Alább egy-egy példával illusztráljuk őket. (A hivatkozott esettanulmányok megtalálhatók kutatásunk honlapján: <http://cherd.unideb.hu/index.php?o=4121>). Hangsúlyozzuk azonban, hogy az esetek vizsgálata során újra meg újra kiderült: nincsenek tiszta stratégiák. Ezeket a stratégiákat inkább mi olvastuk ki az intézmények esettanulmányaiból, mintsem ők maguk (az intézmények vezetői, alapítói, a „kulcsemberek”) alakították volna egyfajta tudatossággal. E stratégiák kiolvasása az intézmények történetének alakulásából inkább tipizálásra szolgál: a bolognai folyamathoz való igazodás jellemzésére, az ezzel szembeni lehetséges vagy nem lehetséges alternatívák föltárására. Elemzési eszközök tehát, nem pedig tanácsadás az intézményi politikák alakításához.

Főzárkózás: a PKE esete

Az egyik lehetséges utat a nagyváradi (Románia) Partiumi Keresztény Egyetem mutatja (pontos nevén: Partium Alapítvány Partiumi Keresztény Egyeteme). Története, amelyet szinte a megalapításától kísérünk figyelemmel, a 2000-es évtizedben szinte szabályszerűen alakult. Ez az évtized ebben a történetben a konszolidáció szakaszának mondható. A konszolidációs szakasz nem mondható azonban eseménytelennek, sem zökkenőmentesnek. Inkább úgy neveznénk, mint azt a szakaszt az intézmény életében, amikor a már stabilizálódott intézmények megszokott nehézségeivel és dilemmáival szembesült. (Vö. *Takács Tamara, Szolár Éva, illetve Hermann Alice* esettanulmányait.)

Ezek közül a legkevésbé megszokott az egykori alapító életútja. *Tőkés László* – a rendszerváltozást követő magyar politikai élet egyik emblematikus karaktere – pályafutásának korábbi szakaszában, az 1990-es években egyházipolitikai karriert futott be. Betöltötte (helyreállította? elfoglalta?) a Királyhágómelléki református egyházkerület püspöki tisztét – egy egyházkerületét, amely Trianon előtt nem volt, csupán kénytelenségből alakította nagy egyháztörténelmi előde, *Sulyok István*, hogy megőrizze a volt tiszántúli református egyházkerület különállását az erdélyi egyházkerulettől. E különállás hangsúlyozása és megszilárdítása Tőkés László számára mintegy tíz éven át kiváló politizálási terepet nyújtott; ennek jegyében alakította meg a PKE elődjét, a Sulyok István Református Főiskolát (nem utolsósorban a Debreceni Egyetem oktatói segítségével). Egyik mintája volt annak a „változásmenedzsernek”, aki politikai egzisztenciáját kockáztatva karizmatikus vezetőként egyszer csak megjelenik, majd ha az áttörés sikerül – ismeretlenségből a nyilvánosságba –, demokratikus vezetővé lényegül át.

A PKE sorsa a 2000-es évtized folyamán jól mutatta, mit jelenthet, ha az intézmény elveszíti az alapítóját. Az intézmény életének egyik egzisztenciális válsága akkor következett be, amikor alapítója tovább futotta a politikusi pályát: egyházipolitikusból közpolitikussá, felsőoktatási politikusból „nemzetpolitikussá” vált. Tőkés László pályájának ez a szakasza már közismert (ha az előzmények nem is); előbb az országos politikában, majd európai parlamenti képviselőként a nemzetközi politikában is megjelent. Bár egyházi funkcióit nem adta föl, az 1990-es évekhez képest mégis magára hagyta az általa alapított intézményt.

Az intézmény korábbi vezetői távoztak, válságba jutott, sőt a megszűnés határáig is eljutott. A megszűnéstől azonban sikerült megmenekülnie. Ebben nemcsak az alapító játszott szerepet – aki mindvégig igyekezett mégis egyfajta kontrollt gyakorolni az általa alapított intézményen (pozitív és negatív hatással egyaránt – de mindenképp stabilizáló hatással). A megszűnéstől azért is menekült meg a PKE, mert az 1990-es évtizedben már beágyazódott a romániai magyar nyelvű felsőoktatásba, egyben a romániai felsőoktatásba is. Ennek a beágyazódásnak a jelei: az eredményes akkreditációk (nyolc bölcsészszakját akkreditálták mintegy évtizedes próbálkozás, tárgyalás és bürokratikus huzavona után, ezzel a kolozsvári BBTE magyar nyelvű szakjai után

következnek a romániai akkreditált magyar nyelvű képzésekben); oktatói az évtized során megszerzték felsőoktatói képesítésüket a romániai akkreditáció előírásai szerint és főállásban dolgoznak a PKE-n, azaz egzisztenciálisan elkötelezték magukat az intézmény sorsa iránt; kialakult egy olyan hallgatói kör, amely kifejezetten a PKE-re jelentkezik, és ott akar tovább tanulni; a PKE beiskolázási közege (rekrutációs bázisa) túlnyúlik közvetlen földrajzi környezetén (Bihar és Szilágy megye, az ún. „Partium”), hallgatói növekvő arányban Székelyföldről is érkeznek; fokozatosan kialakult az a kapcsolatrendszer, amely a PKE-t az anyaváros, Nagyvárad felsőoktatásába is bekapcsolja, egyfajta munkamegosztást alakítva ki a nagyvárad Allami Egyetem, a város további, nem állami felsőoktatási intézményei, valamint a PKE között. (A PKE, bár „keresztény egyetemnek” nevezi magát, nem tart kapcsolatot például a baptistákkal, akik Nagyváradon ugyancsak fenntartanak felsőoktatást, bár román nyelven; alapítói eredetileg a váradi református és katolikus püspökök voltak.)

Ezért a lassan kiteljesedő beágyazottsáért a PKE-nek fizetni kellett, nem is keveset. Elsősorban azzal fizetett, hogy eredeti karakterét, a „keresztény egyetemet” fokozatosan föl kell adnia. Az ezzel kapcsolatos feszültségeket korábbi kutatásaink során már észleltük. Igen nehéz folyamat ez a PKE életében – hiszen hivatásának egyik alapját, a „keresztény” (értsd: református) egyetemi önmeghatározást érinti. Mégis látni való, ahogy fokozatosan „elvilágiasodik”. Ezt a fájdalmas folyamatot az a megújuló kérdés kíséri (főként persze a tanári karban), hogy „keresztény” karakterének fokozatos elvilágiasodása következtében vajon nem fogja-e létalapotját is elveszíteni. Ez az egyik dilemma, amellyel a PKE oktatói (és hallgatóinak egy része is) szembesülnek. A dilemma az alapító kontrolljának (átmeneti?) gyöngülésével erősödik.

A másik dilemma legalább ennyire erős. A „keresztény” (református) megjelölés a magyar tannyelvűséget automatikusan jelentette. Román nyelven persze csaknem kezdettől lehetett itt végezni (például román–angol szakon), ez azonban megmaradt a nyelvzakok megszabta szinten, és nem változtatta meg a PKE alapvetően magyar (kisebbségi) jellegét. A fokozatos beágyazódás a város és a romániai felsőoktatás szervezetébe azonban mind gyakrabban fölveti a román nyelvű oktatás kiszélesítését mint kihívást. A lehetőség akár csábító is lehet. A rekrutációs bázis kiszélesedhet, a PKE regionális szerepköre erősödhet, beépültsége a Partium térségébe egyértelműbbé válhat. Ezzel olyan egzisztenciális nehézségektől szabadulhatna, mint a versengés a magyarországi támogatásokért (az időközben megalakult Sapientia Alapítvány fenntartja az EMTE-t, az Erdélyi Magyar Tudományegyetemet). Ha azonban mindez bekövetkeznék, a PKE másik meghatározó küldetése csorbulna: magyar nyelvű oktatást adni azoknak, akik nem tudnak vagy nem akarnak eljutni a kolozsvári BBTE-re (főként a Partium területéről).

A harmadik dilemmát azok az akkreditációs követelmények jelentik, amelyek a bolognai folyamatból Romániában is következnek. Az oktatók számára leginkább kézzelfoghatók közülük a többciklusú képzéssel szembeni követelmények. A PKE jelenlegi szakjai a többciklusú képzés bevezetésével automatikusan alapképzésekké minősülnek. Ahhoz, hogy egyetem maradjon, legalább magiszteri képzéseket kell tudnia akkreditálnia – távolról azonban ennél még többet: doktori (PhD) képzéseket. A kolozsvári egyetem kihelyezett képzései (például Szatmárnémetiben) ezt a szintet meg sem közelítik; az ilyen képzések helyzete nyilvánvalóan az lesz, hogy alapképzéseket nyújtanak, amelyekkel vagy lehet továbblépni a BBTE-re, vagy (sokkal inkább) a helyi-regionális munkaerőpiacon kell majd elhelyezkedni. Ha a PKE nem tud magiszteri szakokat is akkreditáltatni, akkor az ő hallgatóira is ez a sors vár. Sőt kevesebb eséllyel, mint a BBTE-hez csatlakozott helyi-regionális intézményeknek: hiszen a PKE-ből, szervezeten kívül legalábbis, nem vezet egyenes út egyik magyar nyelvű képzésbe sem (hacsak a határon túlra, elsősorban Debrecenbe nem). Szervezetileg csupán valamelyik nagyvárad felsőoktatási intézménybe vezetne út – akkor azonban román nyelven. E csapdahelyzetből – újabb esettanulmányaink idején, a 2000-es évtized végén – csak egy irányban látszik kiút: ha a PKE-nek minél több szakon mesterképzést sikerülne akkreditáltatnia. Egyetemi jel-

legének megtartásához még így is az szükséges, hogy – távlatilag legalábbis – doktori képzést is folytassanak itt.

A PKE dilemmái nagyon hasonlítanak azokéhoz a kisebbségi intézményekéhez, amelyek már elindultak a beilleszkedés útján az „európai felsőoktatási térségben”; azaz elfogadják és kezdik is végrehajtani a bolognai folyamatból következő átalakításokat. Az út vége még messze van persze, de már látható. A teljes állami elismerés sem késhet – mindennel, ami ezzel együtt jár –, amennyiben teljesíteni tudják az új akkreditációs követelményeket. Ezeket alapképzési szinten már ma is teljesítik – ez a garanciája egyelőre legalábbis) a fennmaradásuknak. Ha azonban egyetemként akarnak beékelődni városuk, régiójuk és országuk felsőoktatási rendszerébe, igen nagy erőfeszítéseket kell még tenniük, s az eredmények így sem garantáltak. Más kisebbségi intézmények útja könnyebb és egyszerűbb: megmaradnak alapképzési intézményeknek, szolgálva közvetlen környezetüket. A PKE ezt nem tartja elegendőnek, egyetem akar lenni (maradni). Vajon sikerül-e önálló egyetemmé válnia – és meg is maradnia – ez még a jövő (a 2010-es évek?) kérdése.

Kiszorulás: a Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának esete

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájával a 2001–2003. közötti kutatásban találkoztunk először (vö. *Barabási Tünde* esettanulmányát. Az eset megismeréséhez és jobb megértéséhez sok részlettel járult hozzá Gerébi László doktori disszertációja is, vö: *Gerébi*, 2008). Akkor úgy jelent meg, mint egy törekvő kisváros ugyancsak törekvő vezetőjének egyik kiemelkedő próbálkozása arra, hogy települését ne csak gazdasági, hanem (bizonyos fokig) képzési központtá is tegye. Az oktatás ugyan csaknem egy évszázadra nyúlik vissza Székelyudvarhely történetében: a református kollégiumnak tanítóképzője is volt (a város főterén díszes épületben). Ennek folyamányaként most felsőoktatási intézmény működik Székelyudvarhelyen; mert a tanítóképzést az 1990-es években Romániában is felsőfokra emelték, így az intézmény maga is felsőoktatásivá vált (lásd *Péter Lilla* esettanulmányát). A felsőfokú tanítóképző azonban nem a városé. Beletagolódik abba a hálózatba, amelyet a kolozsvári BBTE Erdély-szerte kiépített – Székelyudvarhelytől Szatmárnémetiig –, s amelynek keretében a kolozsvári egyetem mint Erdély reprezentatív, állami fönntartású több nyelvű („multikulturális”) egyeteme léphet föl. Bár az intézmény beiskolázása – természetes módon – regionális, mégsem szolgálja, legalább is nem elsősorban a város szükségleteit. Bár társadalmi beágyazottsága az elmondottakból is következően jó, Kolozsvárról irányítják. Nem minősül tehát „kisebbségi intézménynek” – abban az értelemben, ahogy dolgozatunk elején megfogalmaztuk.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának (a kihelyezett tagozatnak) életre hívását ezzel a körülménnyel indokolták. Megalapításában a város karizmatikus polgármesterének (Szász Jenőnek) kulcsszerepe volt; mind a szándék megfogalmazásában, mind a kapcsolatok föl kutatásában, mind pedig az intézmény letelepítésében neki jutott a főszerep. A célok megfogalmazásakor figyelembe kellett venni nemcsak a BBTE tanítóképző intézetét, amely már a városban működött, hanem Csíkszereda közelségét is, ahol viszont időközben szintén megindult az intézményalapítás (kutatásunk idején mint az Erdélyi Magyar Tudományegyetem csíkszeredai campusa működött; vö. *Szentannai Ágota*, illetve *Kiss Adél* esettanulmányait).

A székelyudvarhelyi „kisebbségi intézmény” a helyi-önkormányzati főiskolák egyik mintapéldánya (hasonló „városi egyetemekkel” a szlovákiai Révkomáromban és Királyhelmeccen találkoztunk). Megalapításakor a városban már meglévő, csakhogy állami egyetemhez kapcsolódó, valamint a környéken ugyancsak készülődő felsőoktatási próbálkozásokat egyaránt figyelembe kellett venni. (Az 1990–2000. évtized fordulóján további kisebbségi intézmények is alakultak a régióban, például Sepsiszentgyörgyön, ez azonban nem szerepel esettanulmányaink között). Így keletkezett az a gondolat, hogy a kisváros gazdasági szerepkörének megerősítéséhez vállalkozói képzés illenék, annál is inkább, mert ez még nem szerepel a regionális felsőoktatási kínálatban. S mivel itt nem állami, hanem önkormányzat által kezdeményezett intéz-

ményalapításról volt szó, az alapítók a magánszférában keresték a kapcsolatokat. Így találtak rá a Modern Üzleti Tudományok Főiskolájára, amely alapítványi formában működött – ugyanúgy, mint egy önkormányzati kezdeményezésű intézmény a Székelyudvarhellyel testvérvárosi kapcsolatot ápoló magyarországi Tatabányán.

A székelyudvarhelyi főiskola megindulása mintapéldája annak, ahogy az 1990-es években önkormányzati intézmények születtek a vizsgált régióban. Adott volt a városi értelmiség többé-kevésbé kritikus tömege (a helyi és közvetlen környékbeli diplomások); a város társadalma, amely részben kiszorult az állami felsőoktatásból, részben pedig nem is tartott igényt rá. Ha utaztatni nem akarták gyermekeiket, vagy albérletben, illetve kollégiumi körülmények között lakatni, ha munkájukra helyben is igényt tartottak, akkor helyben felsőoktatást is igényeltek nekik. Olyant, amely a környéken sem található (ami azt az ígéretet hozdotta magában, hogy ez a „közösségi főiskola” – mint akkortájt a helyi alapítású intézményeket nevezték – fokozatosan akár regionális szerepkört is betölthet, elhelyezkedve a régió felsőoktatási munkamegosztásában). Hátszelet pedig a romániai felsőoktatás akkor még szabályozatlan expanziója jelentett, egybeszövődve kisebbségi (nemzeti) törekvésekkel is.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – e tőről metszett helyi kezdeményezés (ti. a kihelyezett tagozat) – mindenben különbözött, amiben csak lehetett a környező felsőoktatási intézményektől. Modern épületet kapott a polgármester jóvoltából, amelyet modern oktatási infrastruktúrával szereltek föl. Úgy kezdett el működni, mint a tatabányai anyaintézmény kihelyezett tagozata. Oktatói – rendszerint másodállásban – azonban a városból és közvetlen környékéről kerültek ki, nem utolsósorban helyi vagy környékbeli vállalkozókból.

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának külön útja azonban abban fejeződött ki leginkább, hogy nem szándékozott teljesen leválni a tatabányai anyaintézményről. Más kisebbségi intézmények kialakulásának csupán az első szakasza volt az, hogy kihelyezett tagozatként működtek; mindegyik igyekezett önállósulni, amint csak lehetett (lásd korábbi kutatásainkból Beregszász, a kutatás 2008–2010 közötti szakaszából pedig Királyhelmece vagy Révkomárom esetét). Székelyudvarhely főiskolája ehelyett tartósította kapcsolatait Tatabányával; ami abban jelentkezett, hogy nemcsak ideiglenesen vette át az anyaintézmény tanterveit, hanem véglegesen. Ebből is következett, hogy oktatási nyelve a magyar lett és maradt (mellette még az angol, illetve a román). Bár oktatók már nem – vagy nem ugyanolyan – gyakran jártak Tatabányáról Székelyudvarhelyre tanítani, mint a kezdeti években, tulajdonképpen már nem is kellett nekik. A tatabányaiak által „szabadalmaztatott” tananyagot most már Székelyudvarhelyen is el lehetett sajátítani, helybeli oktatók segítségével, utazás nélkül. (A vizsgáztatás is Udvarhelyen folyt, mindmáig tatabányai oktatókkal, de később helybeliekkel is.)

Menet közben mind világosabbá vált, hogy ilyen módon nem lehet majd a főiskolát Romániában akkreditáltatni; a főntartó ezt – kezdetben legalábbis – nem is ambicionálta. Hiszen akkor fokozatosan kicsúszott volna a főiskola a kontrollja alól. E kényszer és az autonómia megtartására törekvés következtében a főiskola a régióban szokatlan megoldást választott: csak magyarországi diplomát lehetett szerezni benne. Minthogy romániai akkreditációt nem kért és nem is nyert, az Udvarhelyen szerzett diploma mindenütt jó volt, ahol magyarországi diplomát elfogadtak. (Az Udvarhelyen szerzett diplomát romániai ekvivalenciavizsgálatnak vetették alá; könnyen és gyorsan el lehetett vele helyezkedni.)

Az autonómiaira törekvés érdekesen csengett egybe az alapító polgármester további politikai karrierjével. Ő a székelyföldi autonómia-törekvések egyik szószólójává vált, és azért szakított az RMDSZ-szel, hogy e programjára önálló regionális – sőt országos – karriert építhesse. Városa és benne a főiskola az ilyen törekvésekhez már nem jelentett elégséges alapokat. A polgármester, aki azelőtt látványos, országos hírű akciókkal törekedett városának kulturális, nyelvi és politikai autonómiáját megőrizni, politikai mozgásterét bővíteni, fokozatosan kivonult a főiskola mögül (a főiskola helyi campusát működtető alapítvány egyik kurátora).

A főiskola fokozatosan elvesztette azt a hátszelet, amelyet egy nagyra törekvő polgármester városépítő akarata jelentett számára.

Radásul fokozatosan megszűnt az expanzió hajtóereje is. Egyrészt mert a város munkaerő-piacja fokozatosan telítődött a főiskola diplomaival, akik – az említett körülmények miatt – főként csak itt vagy a közvetlen környéken tudták diplomájukat hasznosítani (ha tudták egyáltalán). Másrészt pedig azért, mert az expanzió heves első szakasza Romániában is megtorpant (legalább is ami a gomba módra szaporodó kis intézményeket illette). A felsőoktatási törvényhozás Romániában is szabályozta és korlátozta a felsőoktatás terjedését; a „közösségi főiskolák” alapításának kora lejárt. A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája tehát mind a helyi politika, mind az országos felsőoktatási expanzió hajtóereje nélkül maradt.

Most derült ki, hogy mennyit vesztek az autonómiára törekvéssel, és mit nyerhettek volna, ha elindulnak a romániai akkreditáció útján. A helyi és országos támogatások csökkenésével a romániai felsőoktatás rendszerébe illeszkedés valószínűleg katasztrofát jelentett volna (jelentene) – legalábbis addig, amíg a főiskola vezetői kiformalhatnak egy új stratégiát (többek között pl. az integrációt a Győri Egyetemmel).

Rádásul az anyaintézmény is nehézségekkel küzd. Magyarországon ugyanúgy, mint Romániában, a nem állami felsőoktatási intézmények válaszáig el kerültek. Vagy megfelelnek azoknak az akkreditációs követelményeknek, amelyeket az állam diktál (ittthon a MAB), többek közt a bolognai folyamatra hivatkozva – vagy fokozatosan elvesztik diplomakiadási jogukat. A tatabányai alapítványi főiskola jelenleg többek közt arra törekszik, hogy oktatói tudományos fokozatot szerezve megfeleljenek az újabb minősítési követelményeknek, ezzel fönntartójuk elvárásainak is. Kevés energia marad a kihelyezett tagozat támogatására.

A székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának története – egybevetve a PKE történetével – az alkalmazkodás egy másik sajátos formáját mutatja. A PKE megalakításától kezdve arra törekedett, hogy elszakadjon az indulását főként segítő Debreceni Egyetemtől, és ennek érdekében csaknem egy évtizeden át küzdött szakjai állami elismeréséért (s küzdött mindenért, ami ezzel együtt járt). Az udvarhelyi főiskola nem akarta – s tán nem is tudta volna – bejárni az akkreditáció útját, ezért inkább megmaradt hivatalosan egy kihelyezett tagozat státusában. Ez egy ideig az autonómiát biztosította neki, sőt egyszer-egyszer az önállósulás esélye is megképzett (akkreditáció nélkül). A bolognai folyamat által teremtett helyzet azonban visszakényszeríti arra az útra, amelyen az intézmény vezetői eredetileg nem akartak járni – a beilleszkedés útjára. Ezen az úton most az udvarhelyi főiskola nagy hátránnyal indul, elvesztett évtizede miatt. Kérdés, végig tud-e majd rajta menni; s ha már végigment, lesz-e még mindig abban a régióban szükség rá.

Hálózatosodás: a Rózsahelyi Katolikus Egyetem esete

A Rózsahelyi Katolikus Egyetem nem teljesen illik a képbe. Kis intézményről van ugyan szó, mégsem „kisebbségi intézményről”, abban az értelemben, ahogy a kifejezést itthon használjuk. (Esettanulmánya eredetileg nem is a kisebbségi intézményekről, hanem az egyházi intézményekről szóló kutatásunk keretében készült, vö. a kutatás honlapját: <http://cherd.unideb.hu>.) A Rózsahelyi Katolikus Egyetem elnevezése is csupán azért „egyetem”, mert anyaországában, Szlovákiában valamennyi felsőoktatási intézmény egységesen ugyanazt a megnevezést hordozza.

Mégis, mint az esettanulmányból kiderül, ennek az intézménynek is van jól kivehető térségi szerepköre. Mint „katolikus egyetem” nemcsak lelkészképzéssel foglalkozik, hanem világi képzéssel is (szociális képzések, hitoktatóképzés). A jelentkezők ennek következtében nemcsak a katolikus lelkésznek készülők – amely önmagában zárt és sajátos csoportot alkot –, hanem a világi pályákra készülők, elsősorban a szokásos női hallgatócsoportok. Származási helyük az intézménynek otthont adó kisváros és annak vidéke.

Ezt a regionális szerepkört erősíti a szlovákiai felsőoktatás sajátos hálózata, Szlovákia településhálózatához igazodva. Az ország két központja Pozsony és Kassa; ezek egyben gazda-

sági és kulturális központok is. Dominanciájuk másféle, mint akár Bécsé Ausztriában, akár Budapesté Magyarországon; az említettekhez képest sokkal decentralizáltabbak. (Korábbi kutatásunkban Kassa határon átnyúló vonzáskörzetére mutattunk rá, vö. *Híves*, 2000.) Rózsahegy, a katolikus egyetemnek otthont adó kisváros a két szlovákiai nagyváros vonzáskörzetének érintkezésénél helyezkedik el; térségében felsőfokú szerepkört tölt be, kirajzolható körzettel.

Bár az intézményt nem a városi önkormányzat hozta létre, és nem is az tartja fenn – de azért nyilvánvalóan közreműködik a fenntartásában, besegít abba. Az egyház ebben az esetben is alapfontosságú szereplő, mint ahogy más kisebbségi intézmények esetében visszatérően láttuk (Bozen, Nagyvárad, Királyhelmece, Beregszász stb.). Város és egyház mint intézményfenntartó összefonódik (noha nem jogilag, hanem gyakorlatilag). Mindezek mégis összehasonlíthatóvá teszik a rózsahegyit a többi helyi (kisebbségi) magánintézménnyel.

A rózsahegyit nem hagyományos szervezet abban a formában, ahogy más katolikus intézmények kifejlődtek. Szlovákiában a katolikus egyetem alapítója a Nagyszombati Egyetem volna; ez az első egyetem az egykori Felső-Magyarország (az ún. királyi Magyarország) területén. A Magyar Királyság egyetemei jogilag innen eredeztetik a létüket – kivéve a később alapítottakat, amelyek protestáns előzményeket tudnak magukénak. Így a nagyszombati egyetem utódjának tudta magát a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem (az I. világháború után föl is vette a nagyszombati alapító, Pázmány Péter nevét), a mai ELTE jogelődje. Hasonlóképp a Nagyszombati Egyetem egyik jogutódjának tudja magát a mai budapesti Pázmány Péter Katolikus Egyetem, amely az egykori Pázmány Péter Tudományegyetem hittudományi karából szerveződött meg. Ezekhez képest azonban a Rózsahegy Katolikus Egyetem nem tekinti jogutódnak magát. Külön keletkezéstörténete van, amelynek narratívuma szerint nem kötődik a múlt (magyar) történelméhez, inkább a szlovákiai katolikusok történetéhez.

A rózsahegyit egyetem – bár szlovák környezetben működik – katolikus intézményként minden katolikust szolgál (magyarokat is). Ha kisebbségiként jellemezzük, akkor ez nem nemzeti kisebbséget jelent, hanem kifejezetten a magánjellegre utal. Az intézmény úgy kisebbségi, ahogy a magukat katolikus egyháztagnak vallók vannak (egyfajta) kisebbségben Szlovákiában, és ahogy azok számítanak kisebbségieknek, akik vallásos képzést keresnek maguk vagy gyermekeik számára. A kisebbségnek ez a definíciója nem teljesen idegen a nagyváradi keresztény egyetemtől sem – de annak református jellege miatt ott a magyar kultúra teszi dominánsan kisebbségivé az intézményt. Rózsahegy viszonylagos zártágát viszont a katolikus értékek hangsúlyozása okozza.

Talán ebből is következik, hogy a Rózsahegy Katolikus Egyetem – bár térségi funkciókat is betölt – mégsem csak más szlovákiai felsőoktatási intézményekkel tartja a kapcsolatot, hanem rajtuk kívül a környező országok katolikus egyetemeivel (Lengyelországban a Lublini Katolikus Egyetemmel, Magyarországon a már említett Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, Ausztriában az Ingolstadt Katolikus Egyetemmel; katolikus egyetemenként definiálódik az *Ex Corde Ecclesiae* vatikáni szabályozása értelmében). Ezeket az egyetemi kapcsolatokat az teszi lehetségessé és szükségessé, hogy ezek az intézmények nemcsak az illető országok törvényi előírásainak kell megfeleljenek, hanem a katolikus egyetemre vonatkozó vatikáni előírásoknak is.

Ezt a kettős kontrollt emeljük ki, amikor a rózsahegyit intézmény esetét vizsgáljuk a bolognai folyamatban. A bolognai folyamat nem vonatkozik a katolikus egyetemre abban a tekintetben, hogy számukra a pápai előírások a mérvadók. Annyan azonban vonatkozik, amennyiben egy-egy országban elismert végzettségeket kívánnak kiadni. Ezért persze a katolikus egyetemek is szembesülnek a bolognai folyamatból adódó kihívásokkal, amelyek akkreditációban, az oktatókkal és a hallgatókkal szembeni előírásokban, az oktatásszervezés

egységesítésében, a kormányzattól és intézményeitől függetlenül minőségbiztosító ügynökségek ellenőrzéseiben válik kézzel foghatóvá. A rózsahegy-i képzések ezeknek az előírásoknak egyelőre annyiban tudnak megfelelni, hogy (világi) képzéseik, amelyek eredetileg főiskolai szintűek voltak, most alapképzéseknek számítanak (illetve reményük van arra, hogy így fogják akkreditálni őket). Ez Rózsahegy-en is hasonló feszültségeket okoz, mint a már említett többi esetben.

A feszültségek mégis kisebbek azoknál, amelyeket Nagyváradon vagy Udvarhelyen élnek át. Ennek nemcsak az az oka, hogy míg a megvizsgált romániai intézmények magyar kisebbségek voltak, Rózsahegy szlovák többségű (hiszen a bolognai folyamat más helyi alapítású vagy magánintézményekkel szemben is magas követelményeket vagy alacsonyabb besorolást jelent). A bolognai folyamat okozta feszültségek azért is kisebbek Rózsahegy esetében, mert katolikus intézmény – az Európai Katolikus Egyetem tagja. Nemcsak a kontrollja kettős, hanem az elismertsége is.

A Rózsahegy-i Katolikus Egyetem esete ezért példaszzerű. Annak a lehetőségnek az illusztrálása, hogy a bolognai folyamat állította követelményekkel szemben nemcsak két út van (illeszkedés vagy kiszorulás), hanem lehet egy harmadik is: egy alternatív hálózat kialakítása, amelyben az intézmények saját szabályokat állítanak maguk elé, saját minőségbiztosítással, saját ekvivalenciákkal és saját elismerésekkel. Ha az ilyen hálózatok elég erősek és eléggé gyorsan tudnak kialakulni, akár befolyásolni is képesek a bolognai folyamatot. Legalábbis ahogyan az Közép-Európában 1999 óta kibontakozott.

Ilyen hálózatosodásnak voltak és vannak kezdeményei. Nemcsak Európa más egyetemei között (például a Leideni Egyetem által kezdeményezett kutatóegyetemi hálózat), hanem bizonyos magánintézmények között is (a klasszikus példa az Amerikai Egyetem elnevezésű intézmények világhálózata). Regionálisan is kísérleteznek vele (például az európai minőségbiztosítási ügynökségek regionális hálózataival).

Ezek a hálózatosodások figyelemfelhívók. Arra figyelmeztetnek, hogy a bolognai folyamat egyes, nem mindenki számára kívánatos következményei akkor védhetők ki, ha az érintett intézmények horizontálisan is szövetkezni tudnak. A bolognai folyamat teljes elutasítása – egy évtizeddel a kezdete után – ma már nem lehetséges. Nagyon is lehetséges azonban azoknak a megvalósulási formáknak az elutasítása, amelyek – a bolognai folyamatra hivatkozva – állami, kormányzati célokat erőltetnek. Az állami akkreditációval szemben nem a minőségbiztosítás elutasítása segít, hanem az alternatív minőségbiztosítás megszervezése; az állami betagolódástól nem a betagolódás elutasítása mentesít, hanem alternatív kapcsolatok erősítése, a kölcsönös függelmek kialakítása. Minden bizonnyal ez a felismerés lehet a bolognai folyamat egyik nagyon is fontos következménye a jövőben. Ha a felsőoktatási intézmények számos – akár egymással versengő – hálózata alakul ki Európában, akkor nő a versenyszellem, miközben csökken a kiszolgáltatottság, s közelebb juthatunk ahhoz, amit a bolognai folyamat is megcélt: az európai egyetemi eszme megújításához értékei megőrzése árán.

A bolognai folyamat a felsőoktatás megreformálásának nagy kísérlete a konzervatív európai értékek jegyében (állami fenntartású egyetemi oktatás a közsférában tartva és az európai értékeket közvetítve, amely a remények szerint versenyképessé tehető a terjeszkedő magánfelsőoktatással, és megnyerheti az ázsiai kontinens hallgatószámát). Ehhez azonban állami együttműködés kell, amely lehetőleg még túl is nyúlik az Európai Unió határain. Az „európai felsőoktatási térségbe” való belépés az Európai Unió előszobájának látszik, ezért politikailag egyre több államot vonz. Ez adja a bolognai folyamat rejtett dinamikáját.

A kisebbségi intézmények annak a fordulatnak a szülöttei, amely Közép-Európában az 1980-as, 1990-es évtized fordulóján köszöntött be, és amellyel a régió látványosan kiszakadt a szovjet birodalmi befolyás alól. Egy megelevenedő civil társadalom eredményei voltak –

harmadikutasságaikkal, ideológiáikkal, elköteleződéseikkel és korlátaikkal együtt. Egyúttal hozzájárultak ahhoz is, hogy a régió ugrásszerűen pótolhassa európai elmaradásait – mind a felsőoktatás tömegesedésében, mind a hálózat kiterjesztésében.

A 2008–2010 közötti kutatások azt mutatják, hogy a két törekvés egyre nyilvánvalóbban összeütközik egymással. Az állami törekvések, hogy kialakítsanak egy „európai felsőoktatási térséget”, mára szembekerültek azokkal a társadalmi törekvésekkel, amelyek egyetemet akartak alapítani közösségi kezdeményezéssel. Az összeütközésnek, mint láttuk, nem állami, hanem európai kontextusa van. A bolognai folyamat sikere azon is múlik, vajon sikerül-e egy-egésíteni az európai felsőoktatást; az alulról kezdeményezett intézményalapítások pedig nem illeszkednek ebbe a törekvésbe.

A kisebbségi intézményeknek és a civil kezdeményezéseknek talán van egy útja, amely megálljt parancsolhat a kormányzati túlhatalmaknak. Az egymással horizontálisan szövetkező civil kezdeményezések – köztük a kisebbségi intézmények – néhány területen talán korlátozhatják vagy éppen meg is akadályozhatják a kormányzati túlhatalmakat. A modernizálódásnak az a hálózatos formája, amely ezáltal létre jöhet, talán alternatívát nyújt, legalábbis a felsőoktatásban, az „intézményes forradalomnak”.

Talán.

IRODALOM

- Ábrahám K. és Barabási T. (2008): *Székelyudvarhely*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Ábrahám K. és Barabási T. (2009): *Kihívások a székelyudvarhelyi MÜTF életében*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Altbach, P. G. (ed.) (1999), *Private Higher Education and Development in the 21th Century*. Greenwood, Boston.
- Bacscai K. (2008): *Felvidék*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Bacscai K. (2009): *Királyhelmec*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Barakonyi K. (2008): „Bologna hungaricum.” In: Kozma és Rébay (2008): *Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemenkutatás eredményei*. 48–67. o.
- Bicsák Zs. és D. Farkas Cs. (2009): *Szabadegyetem a Dolomitok kapujában*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Buda M. és Kozma T. (eds.) (1997): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Acta Paedagogica Debrecina Vol. XCVI. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Forray R. K. (1976): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Egyetemi doktori disszertáció (kézirat) <http://www.forrayrkatalin.hu> (Leolvasva 2009. március 28.)
- Forray R. K. és Kozma T. (1985): A kulturális intézmények regionális együttműködései. *Településfejlesztés 1985*, 4, 72–77.o.
- Forray R. K. és Kozma T. (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. és Pribersky A. (eds.) (1992): *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Geréb L. (2008): *Társadalmi igények és oktatási ellátottság Erdély magyarlakta vidékein*. Doktori (PhD) disszertáció. PTE Közgazdasági Kar, Pécs.
- Hausmann A., Szolár É. és Takács T. (2008–09): *Egyetem egy sajátos múltú térségben*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Híves T. és társai (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

- Hollósi H. (2008–09): *A kisebbségi (magyar) felsőoktatás kialakulása Szatmárnémetiben*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Hrubos I. és mtársai (2000): *A „Bologna-folyamat”*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Jóna Gy. (2008): *Az izraeli Schechter Intézet*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Konrád Gy. és Szelényi I. (é. n.) *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern.
- Kozma T. (1983): Szellemi életünk regionális központjai. *Magyar Tudomány*, 1983, 3. 181–194. o.
- Kozma T. (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (2004): Változások hordozói. *Educatio*, 12 (2003), 1. 65–78. o.
- Kozma T. (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma T. és Rébay M. (2004): Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle*, 12, 1. 32–44. o.
- Kozma T. és Rébay M. (eds.) (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma T. és Rébay M. (eds.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- László B. (2008): A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a Bologna-folyamat tükrében. In: Kozma T. és Rébay M. (2008): Id. mű, 204–236. o.
- Levy, D. C. és Slantcheva, S. (eds.) (2007): *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. Palgrave/Macmillan, New York.
- Nyilas I. (2009): *Gagauzia*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Oplatka A. (2008): *Egy döntés története*. Helikon, Budapest.
- REVACERN-kutatás honlapja: <http://cherd.unideb.hu/index.php?o=411> (Leolvasva 2009. március 29.)
- Stark G. (2008): *A Vasile Goldis Nyugati Egyetem*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Szolár É. (2009): *New opportunities, old challenges*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- Szolár É. és Sebestyén Sárközi A. (2008–09): *Kisebbségi egyetemek*. <http://terd.unideb.hu/index.php?o=811> (Leolvasva 2009. július 23.)
- TERD-kutatás honlapja: <http://terd.unideb.hu> (Leolvasva 2009. március 29.)
- Tomusk V. (2008): A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. In: Kozma T. és Rébay M. (2008): Id. mű, 268–286. o.
- Winkler, A. H. (2005): *Németország története a modern korban II*. Osiris Kiadó, Budapest.

ISKOLAHÁLÓZATI VÁLTOZÁSOK ÉS KISTELEPÜLÉSI ISKOLÁK

A kistelepülési iskolák számos kérdést vetnek fel, problémáik jelentős része általánosnak mondható a fejlett országokban. Ez egyfelől a kistelepülési kontextusból adódik, másfelől az iskola méretéből. A vidéki élet az elzártságot, a rossz lakáskörülményeket sugallja, a munkanélküliséget, a magas relatív fajlagos költségeket. A vidéki iskolák kis mérete pedig gyakran nem teszi lehetővé az oktatási szolgáltatások differenciált és színvonalas kialakítását. Ennek ellenére a kistelepüléseken élő lakosság más országokban is gyakran ragaszkodik az iskolához. Angliában például az iskolabezárások mindig a viták középpontjában álltak, heves érzéseket váltva ki, mint például 1993-ban Warwickshire-ben is, ahol 66 iskola bezárását tervezték a hatékonyabb oktatásszervezés érdekében (Harrison és Busher, 1995).

A kistelepülési kisiskolák mindenütt társadalmi, politikai, szakmai viták fókuszában állnak, részben hatékonysági, részben eredményességi okokból. Angliában az ellenérvek a tanterv, a kultúra és a költségek (a három „C”: *curriculum, culture, cost*, azaz a tanterv, a kultúra és a költségek) körül csoportosulnak. Az első két „C” az oktatás eredményességét kérdőjelezi meg, a harmadik a hatékonyságot a kis létszámú iskolákban. A tantervvel kapcsolatos problémát az jelenti, hogy a kisiskolák általában nem rendelkeznek megfelelő kapacitással a tantervi előírások megvalósításához. A kulturális környezetet ellenérvként felhozók érvelése szerint a kistelepüléseken a tanulók izolációja nem teszi lehetővé a városi társadalmi életre való felkészítést, de a tanárok izolációja szintén probléma lehet szakmai szempontból. A költségek mentén érvelők az egy tanulóra eső költségek különbségeit tudják érvként felhozni a városi iskolákban és a kistelepülési iskolákban. Mások pozitívabbnak látták a kistelepülési iskolák helyzetét, megítélésük szerint a kisiskolák adottságai éppen kedvezőnek mondhatók sok szempontból, például az évfolyamok összevonásával működő osztályok pozitív hatással lehetnek a tanulókra, mivel segítik az önálló tanulást és különböző korú gyerekek együtt tanulását és együttműködését. Sokak szemében pozitívnak tekinthető az a tényező is, hogy a tanárok ezekben az iskolákban jobban ismerik a diákjaikat, és a szülők is közelebbi kapcsolatban vannak az iskolával, s a kapcsolatok erőssége nagyobb támogatást biztosít az iskolai munka számára, mint a nagyobb városokban (Harrison és Busher, 1995).

Bár a fentiek gyakran elhangzanak a kistelepülési iskolákkal kapcsolatosan, mindez nem feltétlenül igaz minden kistelepülésen működő iskolára. A vidéki iskolák helyzetének, problémáinak megragadása és kezelése azért is nehéz, mert a vidéki környezet rendkívül sokféle, a kistelepüléseken működő iskolák helyzete is sok tekintetben nagyon különbözik egymástól. A fogalom tisztázása, a vidéki iskola egyezményes meghatározásának hiánya következtében nem könnyű differenciált megközelítést kialakítani. A meghatározás alapja gyakran eltérő, de többnyire a tanulók létszáma, a tanárok száma, az évfolyamok száma vagy az oktatásszervezés módja, de az iskola tágabb kontextusa általában nem szerepel ezek között. Ha csak az iskola méretéből indulunk ki, azt tapasztaljuk, hogy a kisiskolák nem is csak kistelepüléseken, községekben találhatóak, jelentős részük nagyobb városokban van. De a kistelepüléseken, községekben működő iskolák is nagyon más helyzetben vannak attól függően, hogy milyen földrajzi térben találhatóak. Néhány kisiskola nagyvárosok szuburb övezeteiben, alvóvárosaiban működik, míg mások mindentől távoli vidékeken, nagyon eltérő feltételek között.

Magyarországon különösen jelentősnek mondható a kistelepüléseken élők hátránya az ország más településein élőkhez képest. Ennek oka a munkahelyek számának drámai visszaesése, a képzetlen munkaerő elértéktelenedése, a közlekedési nehézségek, s helyzetüket tovább rontja a demográfiai helyzet, a népességszám csökkenése (Kovács, Lados és Somlyódyné, 2008). A kistelepüléseken a közoktatás világát átalakító változások a 2000-es évek elején indultak meg, mindenekelőtt a 2004-es, kistérségi társulásokról szóló törvénnyel, amelynek nyomán, jelentős részben a pénzügyi ösztönzők hatására széles körben elterjedtek a kistérségi társulások. Az átalakulási folyamatot felgyorsította az oktatási törvény 2006-os módosítása, ami létszámhatárokhoz kötötte a 8 évfolyamos általános iskola fenntarthatóságát, s külön eljáráshoz kapcsolta, illetve a kisebbségi programmal működő iskolák számára tette lehetővé a létszámelőírások be nem tartása melletti megmaradást. A jogszabályi változások, párosulva a finanszírozási kényszerekkel, jelentős mértékű átrendeződést eredményeztek a kistelepüléseken. Ezen változások feltárására irányult egy esettanulmányokra épülő vizsgálat, sok ellenmondást és kedvezőtlen tendenciát fogalmazva meg (Váradi, 2008).

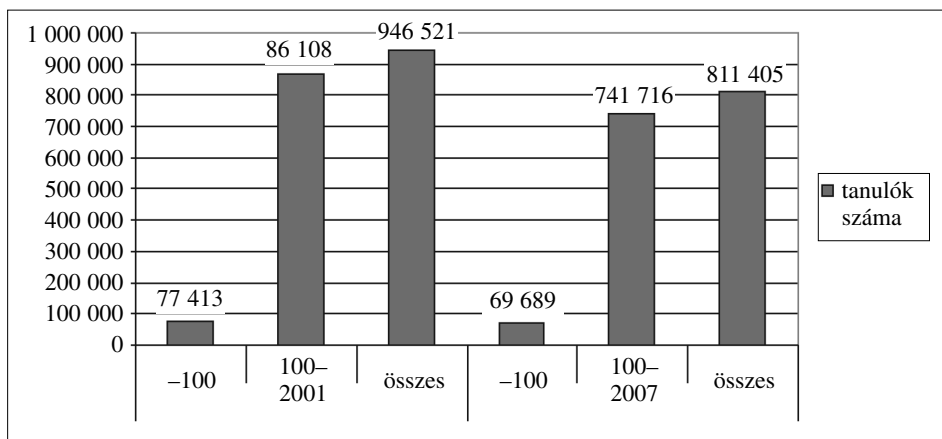
Tanulmányunkban nincs lehetőségünk a változások mélyreható vizsgálatára, elsősorban az átalakulás egyes formáit és néhány, az elérhető adatok segítségével megragadható hatását tekintjük át statisztikai adatok segítségével. A vizsgálat ezen része során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékű és irányú változások figyelhetők meg az általános iskolai, illetve a kistelepülési intézményhálózatban 2001 és 2007 között. A változások több területen is változást eredményeztek, s ezek szándékolt és nem szándékolt következményekkel egyaránt jártak – az elemzés során az utóbbiakból is igyekeztünk néhányat feltérképezni. A hálózati változásokon túlmenően egy adatfelvétel segítségével a fenntartói politikákkal kapcsolatosan vizsgáltunk néhány kérdést, mindenekelőtt a helyi politika mozgásterét, néhány sajátosságát. Az elemzés részben az elérhető statisztikai adatok idősoros feldolgozására épülő első felében az így megragadható fontosabb változásokat tekintjük át, a második részben a kistelepülési környezetben kirajzolódó oktatásirányítási, döntéshozói környezetbe igyekszünk betekintést nyerni egy másodelemzés segítségével.

Általános iskolai intézményhálózat a kistelepüléseken

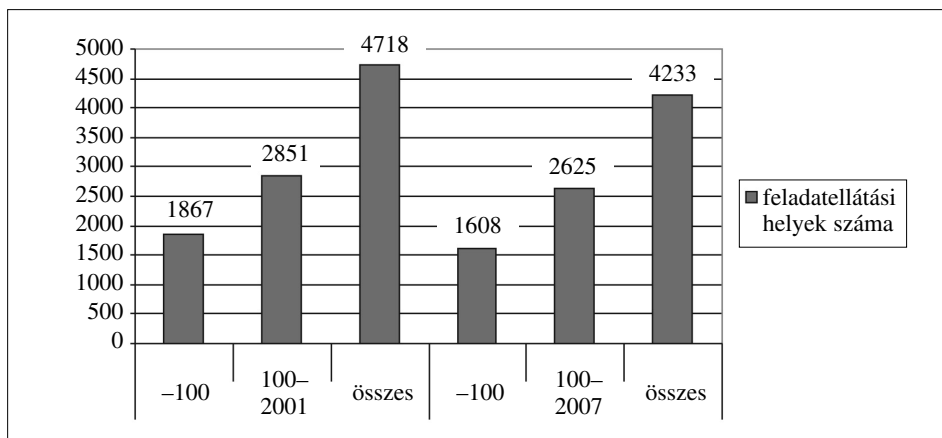
A statisztikai elemzés lehetővé teszi az általános iskolai hálózat és a tanulólétszám változásainak követését, az általános iskolai oktatás egészében és az 1000 fő alatti településeken 2001 és 2007 között. Kiemelt figyelmet fordítottunk a változásokon belül néhány más dimenzióban bekövetkezett változás megragadására: a fenntartói kör összetételére és a kisebbségi programkínálat alakulására. Mivel az elemzés során a kisméretű iskolák sorsára is kíváncsiak voltunk, többnyire különválasztottuk a 100 fő alatti és afeletti létszámmal működő iskolákat.

Az *általános iskolai hálózat* változásának mértékét a feladatellátási helyek számán, az általános iskolai tanulók számán követtük. Az iskolahálózat elemzése ismert tendenciákat mutat: az iskolahálózat változásának mértéke általában elmarad a tanulólétszám változásaitól mögött, azt csak jóval rugalmatlanabban, jelentős késéssel tudja követni. Az általános iskolai oktatásban 2001 és 2007 között a tanulók száma 14%-kal (946 521-ről 811 405-re) csökkent. Az intézmények száma ugyanez idő alatt 10%-kal (4718-ról 4233-ra) csökkent. Az intézmények számában a csökkenés a 100 fő alatti iskolák körében nagyobb volt (15%), mint az ennél nagyobb méretű iskolák számában (8%). A tanulók számában azonban a helyzet fordított: a 100 fő alatti iskolákban tanulók száma az átlagnál kisebb mértékben (10%-kal) csökkent (77 413-ról 69 689-re), a 100 főnél nagyobb iskolák körében a tanulói létszámcsökkenés 14,7%-os volt (lásd 1. és 2. ábra és 1. táblázat).

A *kistelepülési általános iskolai hálózatban* a csökkenés jóval erőteljesebb volt mind a feladatellátási helyek, mind a tanulók számát tekintve. A feladatellátási helyek száma 813-ról 604-re csökkent a kistelepüléseken. A csökkenés 21%-os volt a 100 fő feletti, és 27%-os



1. ábra Az általános iskolai tanulók számának változása a 100 fő alatti és 100 fő feletti iskolákban 2001 és 2007 között



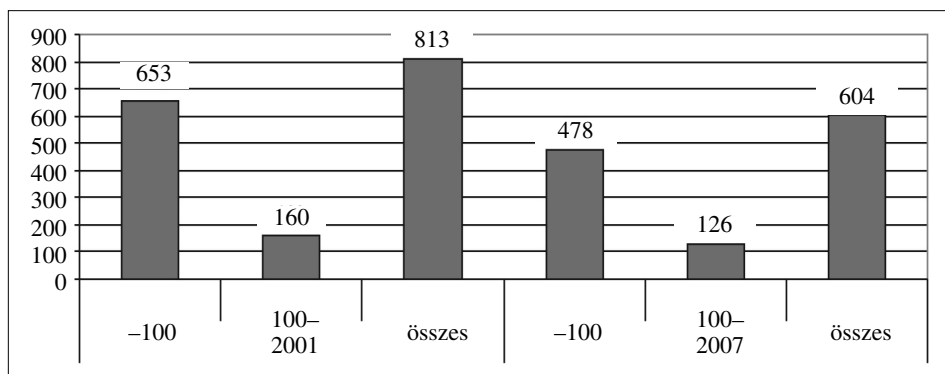
2. ábra Az általános iskolai feladatellátási helyek számának változása 2001 és 2007 között a 100 fő alatti és 100 fő feletti iskolákban

100 fő alatti létszámmal működő iskolákban tanulók és fenntartók
(Teljes iskolahálózat. 2007/2008)

Fenntartó		-100
Alapítvány, egyesület	4 555	6,536182
Egyház	2 621	3,760995
Fővárosi, megyei önkormányzat	6 096	8,747435
Községi önkormányzat	18 269	26,21504
Önkormányzati társulás	14 919	21,40797
Települési önkormányzat	19 423	27,87097
Többcélú kistérségi társulás	1 902	2,729269
Egyéb	1 904	2,732139
Összesen	69 689	100

1. táblázat Változások az általános iskolai hálózatban (2001–2007, N)

	2001 –100	100–	Összes	2007 –100	100–	Összes
Általános iskolák						
Feladatellátási helyek száma	1 344	2 147	4 718	1 608	2 625	4 233
Tanulók száma	77 413	869 108	946 521	69 689	811 405	811 405
Kistelepülési iskolák						
Feladatellátási helyek száma	653	160	813	478	126	604
Tanulók száma	27 203	21 217	48 420	18 860	17 441	36 301

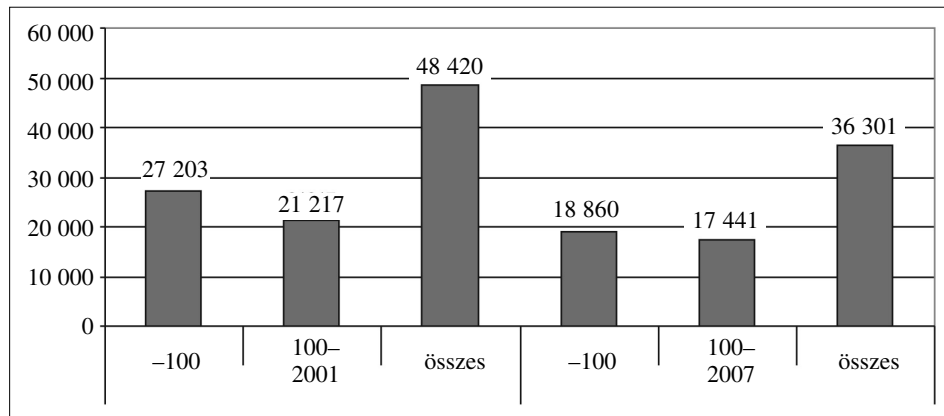


3. ábra Az általános iskolai feladatellátási helyek számának változása 2001 és 2007 között a 100 fő alatti és feletti iskolákban az 1000 fő alatti településeken

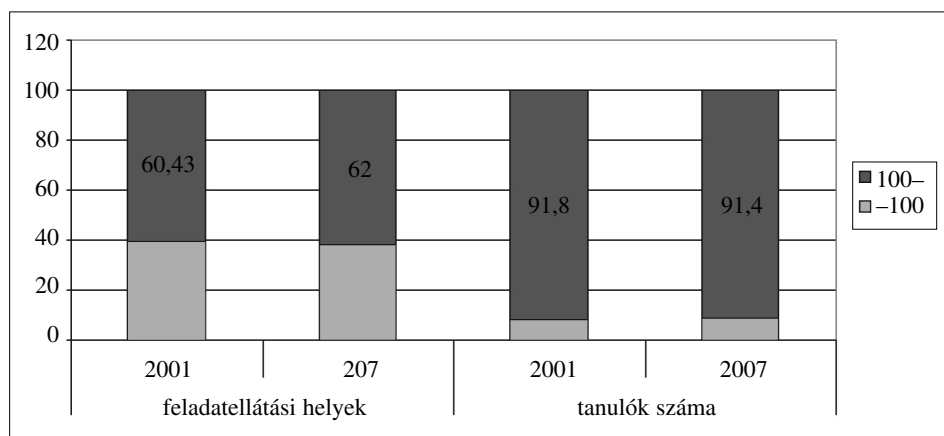
a 100 fő alatti iskolák esetében. A tanulólétszámban a csökkenés mértéke 25%-os (48 420-ról 36 301), s jelentős mértékben eltér a két iskolacsoport esetében 18,8%-kal csökkent a 100 fő feletti és 30,3%-kal a 100 fő alatti iskolák esetében (lásd 3. ábra és 1. táblázat).

Összességében az adatok azt mutatják, hogy a két vizsgált időpont között a kis (100 fő alatti) és az ennél nagyobb iskolákban az arányok lassan a nagyobb iskolaméret irányába mozdultak el a feladatellátási helyek számát és arányát tekintve. Mindez elsősorban az intézményhálózatban bekövetkező változás, a tanulólétszámon kevésbé észrevehető, sőt, itt egy ellenirányú változás, kismértékű növekedés is bekövetkezett: míg 2002-ben az összes feladatellátási hely 40%-a volt 100 főnél kisebb és a tanulók 8,2%-a tanult ilyen kis iskolában, addig 2007-re a feladatellátási helyek 38%-a volt 100 fő alatti, s itt tanult a tanulók 8,6%-a. A fenti folyamat másként játszódott le a kistelepüléseken: itt kevésbé szembetűnő a feladatellátási helyek számában bekövetkezett változás, annál inkább megragadható a tanulókén. Az 1000 fő alatti településeken 2001-ben a feladatellátási helyek 80,3%-a volt kisméretű (100 fő alatti) iskola és a kistelepülési iskolákban tanulók 56,2%-a tanult ezekben s 43%-uk ennél nagyobb iskolákban; 2007-re a feladatellátási helyek valamivel kevesebb, 78,1%-át tették ki a kisisko-

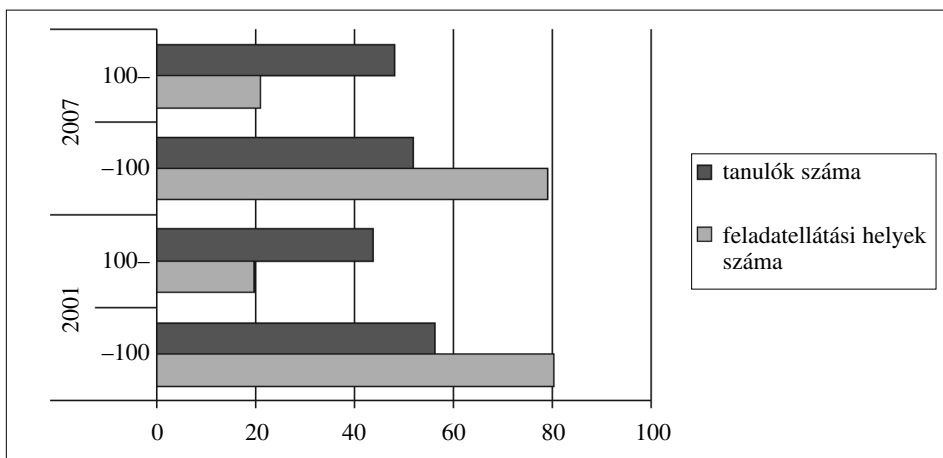
lák, s a tanulók 52%-át fogadták, 48%-uk tanult ennél nagyobb iskolákban. A folyamat következtében a tanulók eloszlása a kisebb és a nagyobb iskolák között kiegyenlítődőben van (lásd a 4-6. ábra és 2., 3., 4. táblázat).



4. ábra Az általános iskolai tanulólétszám változása 2001 és 2007 között a 100 fő alatti és 100 fő feletti iskolákban az 1000 fő alatti településeken



5. ábra A feladatellátási helyek és a tanulók aránya a 100 fő alatti és feletti iskolákban (2001, 2007, %-ban)



6. ábra A feladatellátási helyek és a tanulók aránya a 100 fő alatti és feletti kistérségi iskolákban (2001, 2007, %-ban)

2. táblázat Változás az általános iskolai hálózatban (2001/2007, %-ban)

Általános iskolák	-100	100-	Összes
Feladatellátási helyek száma	86,12	92,11	89,72
Tanulók száma	90,02	85,34	85,72
Kistérségi iskolák			
Feladatellátási helyek száma	78,85	78,75	74,30
Tanulók száma	69,33	82,20	74,97

3. táblázat 100 fő alatti és feletti iskolákban tanulók aránya az általános iskolákban és az 1000 fő alatti településeken (2001, 2007, %-ban)

	2001 -100	100-	2007 -100	100-
Feladatellátási helyek száma	39,57	60,43	37,99	62,01
Tanulók száma	8,18	91,82	8,59	91,41

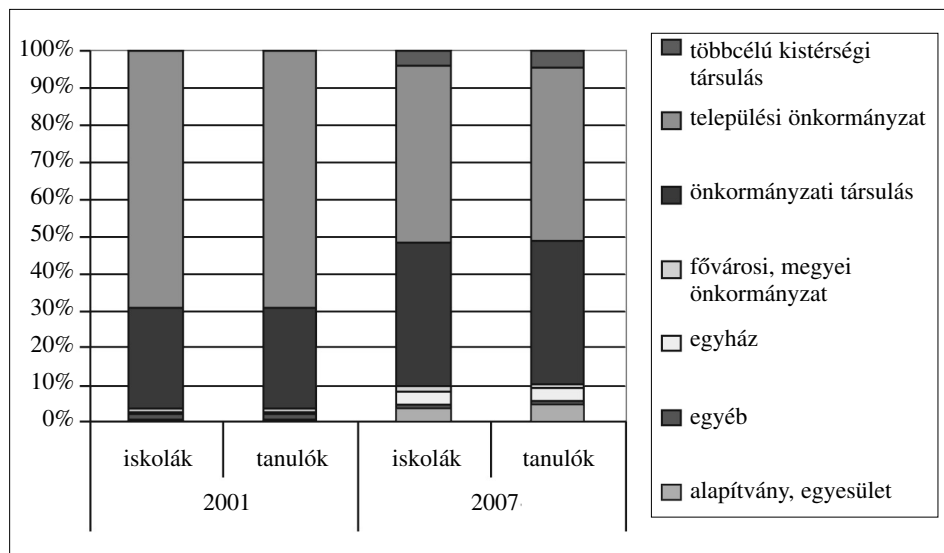
4. táblázat A 100 fő alatti és feletti iskolákban és tanulók aránya az általános iskolák és a kistéle-
pülési általános iskolák körében (%-ban)

		2001 –100	100–	2007 –100	100–
Összes ált. iskola	Feladatellátási helyek száma	39,57185	60,42815	37,98724	62,01276
	Tanulók száma	8,178688	91,82131	8,588683	91,41132
Kistéle- pülési ált. iskola	Feladatellátási helyek száma	80,31980	19,68020	79,13907	20,86093
	Tanulók száma	56,18133	43,81867	51,95449	48,04551

Az iskola-fenntartói kör változásai

Nemcsak mennyiségi változások figyelhetők meg 2001 és 2007 között a tanulói létszámokban és az iskolahálózati adatokban az általános iskolák és a kistéle-
pülési iskolák körében. Ugyanezen időszakban a jogszabályi változások hatására megindulni látszik egy átrendező-
dés a fenntartói szerkezetben is. A fenntartói szerkezet alakulására láthatóan hatással voltak
mind szándékolt, mind nem szándékolt változások. 2001-hez képest jelentős mértékben, 9%-
kal csökkent (74%-ról 65%-ra) a települési önkormányzatok által fenntartott iskolák aránya,
és csökkent a megyei önkormányzati fenntartásban működő iskolák aránya is (5,8-ről 3,7%-
ra). Ezzel párhuzamosan nőtt az önkormányzati társulásban fenntartott iskolák száma (12%-
ról 18%-ra), megjelent a TKT (2,8%-os aránnyal), s növekedett a nem állami iskolafenntar-
tásban működő iskolák aránya (5,1%-ról 8,2%-ra) (lásd 6. táblázat).

Az 1000 főnél kisebb településeken működő általános iskolák fenntartói szerkezete ha-
sonló irányokban, de a fentnél erőteljesebben mozdult el. A települési önkormányzati fenn-



7. ábra A különböző fenntartók által működtetett iskolák és tanulók aránya az 1000 fő alatti tele-
püléseken (2001, 2007)

5. táblázat A 1000 fő alatti kistéleplési iskolák aránya fenntartók szerint (%)

Fenntartó	2001		2007	
	100 alatt	Összes	100 alatt	Összes
Alapítvány, egyesület	2,838779	1,653243	5,597015	3,118356
Egyház	2,035351	3,433658	3,731343	5,150012
Önkormányzati társulás+fnt	13,33	11,93	22,07	18,20
Fővárosi, megyei önkormányzat	7,016604	5,765155	7,524876	3,708953
Települési önkormányzat	71,98715	73,99322	56,34328	65,46185
Többcélú kistérségi társulás			2,549751	2,763997
Egyéb	2,785217	3,221704	2,176617	1,582802

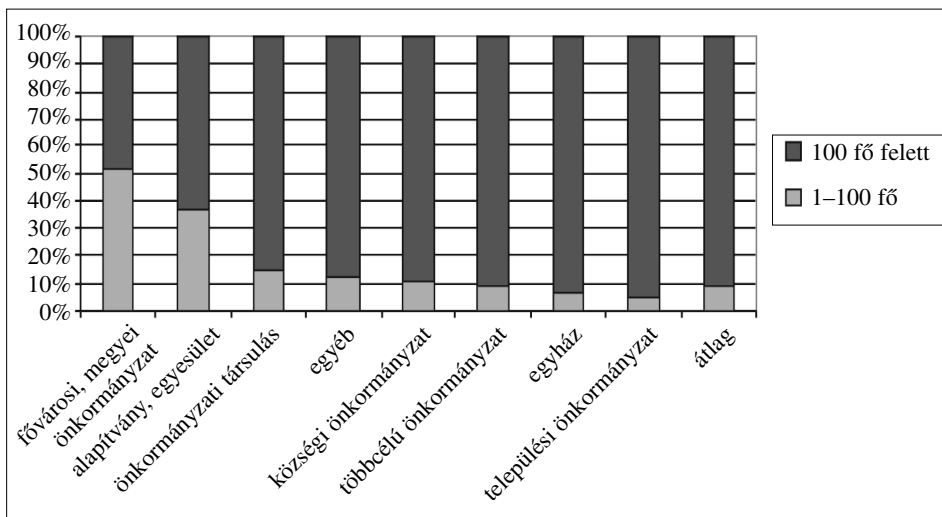
6. táblázat Különböző iskolafenntartásban működő feladatellátási helyek és tanulók száma az 1000 fő alatti kistélepléseken

	2001		2007	
	Iskolák	Tanulók	Iskolák	Tanulók
Alapítvány, egyesület	0,459418	0,441128	3,974895	5,09544
Egyéb	1,837672	1,67261	0,627615	0,28632
Egyház	0,459418	0,646987	3,76569	3,801697
Fővárosi, megyei önkormányzat	0,918836	0,985185	1,464435	1,463415
Önkormányzati társulás	26,9	26,9	38,49372	38,91835
Települési önkormányzat	69,372130	69,35264	47,69874	48,61082
Többcélú kistérségi társulás			3,974895	4,241782

tartásban működő iskolák száma itt 19%-kal csökkent (69%-ról 47,7%-ra) a feladat-ellátási helyek, s 20%-kal a tanulók megoszlása esetében (69%-ról 48,6%-ra). Az önkormányzati társulások körében megfigyelhető növekedés is erőteljesebb, 11%-os (27%-ról 38%-ra nőttek a társulásban működtetett iskolák). Számottevőbb, 9%-os a növekedés a nem állami iskolák arányában is: az alapítványi vagy egyházi fenntartásban működő iskolák aránya 1%-ról 10% közelébe emelkedett (lásd 7. ábra és 5., 6. táblázat).

Ha kifejezetten a kis létszámmal működő iskolák fenntartóira vagyunk kíváncsiak, létszám és fenntartó szerinti bontásban kell vizsgálnunk az adatokat. A kisebb, 100 fő alatti iskolákat leginkább a megyei önkormányzatok és az alapítványok, egyesületek vállalják fel, jelentős még az önkormányzati társulásban és egyéb formában fenntartott iskolák 15% körüli aránya. A legkevésbé az egyház vállalja fel kisiskolák fenntartását (lásd 8. ábrát).

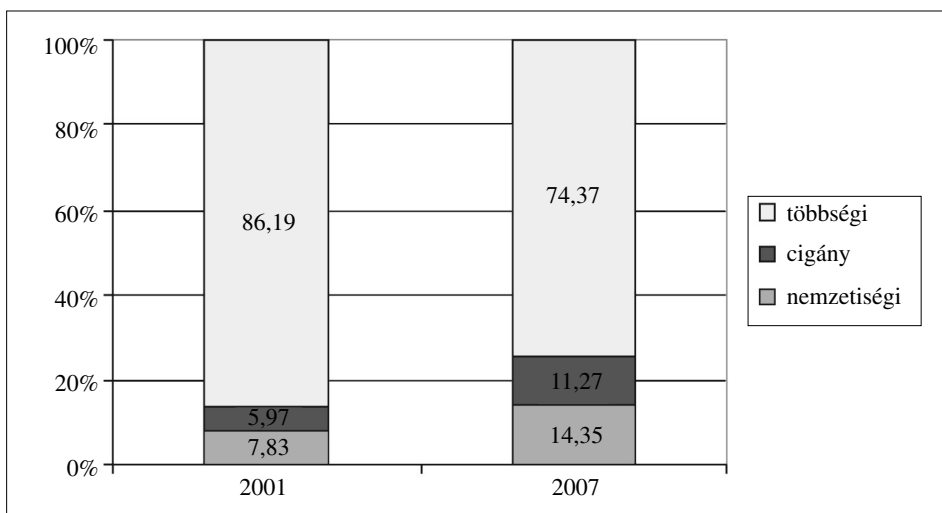
Összességében 2001-hez képest a kistéleplési oktatást felvállaló iskolák fenntartóinak körében jelentős mértékű változások következtek be: az intézmények, tanulók számának csökkenésével egyidejűleg az iskolafenntartók körében jelentős átrendeződés figyelhető meg: egyfelől az önálló települési önkormányzati iskolafenntartástól való elmozdulás a társulások irányába, másfelől az állami fenntartásból a nem állami iskolafenntartás irányába. Továbbá megjelent egy új szereplő is az állami iskolafenntartók körében 2007-re: a többcélú kistérségi társulás (TKT).



8. ábra A 100 fő alatti és feletti iskolák fenntartói az általános iskolákban

Változások a kisebbségi oktatási programok kínálatában

Mivel a létszámkorlátok megvalósítása és betartása alól a kisebbségi programmal működő iskolák felmentést kaptak, a jogszabályi előírások következményeitől való menekülési utak másik irányát a kisebbségi programok indítása jelentette. 2001 és 2007 között ezért jelentős mértékben nőtt a kisebbségi programmal működő iskolák aránya is: míg 2001-ben a nemzetiségi és a cigány kisebbségi program az iskolák 13,8%-ában működött, addig 2007-re közel kétszer ennyi iskolában, az iskolák 26%-ában folyt kisebbségi oktatás.



9. ábra A nemzetiségi és cigány kisebbségi programok aránya az általános iskolákban (2001, 2007)

7. táblázat Kisebbségi programok tanulóinak száma és aránya (2001, 2007)

	Anyanyelvi	Kétnyelvi	Nyelvoktató	Cigány	Összesen
2001	495	205	4485	2319	7504
%	6,596482	2,731876	59,76812	30,90352	100,0
2007	164	202	5208	7774	13348
%	1,228648	1,513335	39,01708	58,24093	100,0

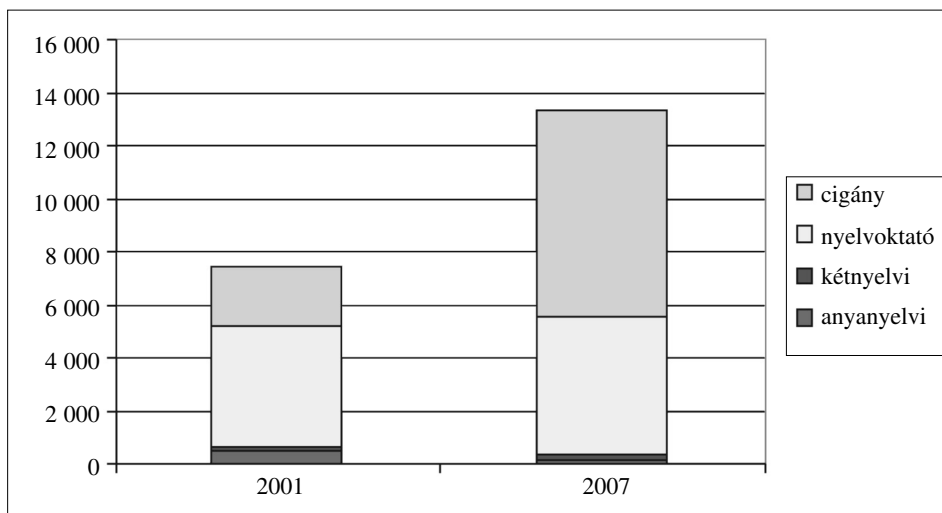
8. táblázat Kisebbségi programokban tanulók aránya az általános iskolákban és az 1000 fő alatti települések általános iskoláiban (%)

	2001			2007		
	Nemzetiségi	Cigány	Nem nemzetiségi	Nemzetiségi	Cigány	Nem nemzetiségi
-1000	10,70838	4,789343	84,50227	15,35495	21,41539	63,22966
Összes	7,83	5,97	86,19	14,3	11,27	74,37

A *kisebbségi programok* kínálatában bekövetkezett aránynövekedés a kis létszámú általános iskolák összességét tekintve is kimutatható. Míg 2001-ben az általános iskolák tanulóinak 86,2%-a nem volt érintett semmilyen kisebbségi programban, s csak 13,4%-ot tett ki a kisebbségi programban érintettek aránya, addig 2007-re ezek az arányok megváltoztak: a tanulók több mint egynegyede vett részt valamilyen kisebbségi programban (14,35%-ban nemzetiségi és 11,3%-ban roma programban) (lásd 9. ábra és 8. táblázat). A kistételepüléseken ezek a változások erőteljesebben ragadhatók meg: itt 2001-ben szintén 15% körüli volt a kisebbségi programokban érintett iskolák és a tanulók aránya egyaránt (a tanulók 10,3%-a nemzetiségi, 5%-a cigány programban tanult), 2007-re azonban jelentősebb mértékben növekedett meg az arányuk: a tanulók 35, a feladatellátási helyek 36%-a vált érintetté. A két vizsgált időpont között 21%-kal több lett a kisebbségi programot kínáló feladatellátási helyek aránya – mivel valószínűtlen, hogy ez időszak alatt a kisebbségi származású tanulók számában jelentős változás állt volna be, ezt a növekedést is a jogszabályi változások hatásának tudhatjuk be.

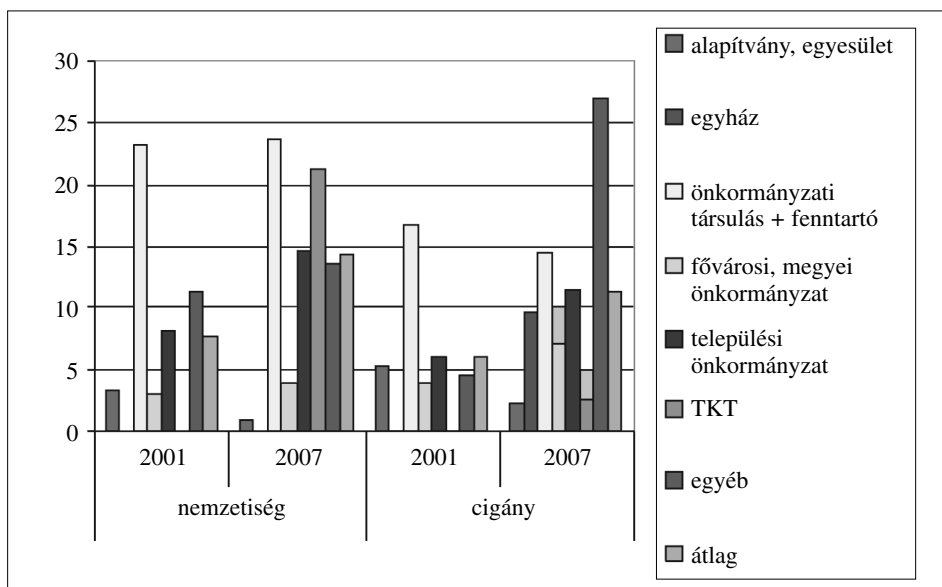
Az adatokat közelebbről megvizsgálva a *kisebbségi programokon belül* is átrendeződés figyelhető meg a programok típusa szerint. Ez – túlmenően a szembeszökő mennyiségi változáson – két irányban is elmozdulást mutat: egyfelől csökkent az intenzívebb kisebbségi tartalommal működő tannyelvű és kétnyelvű programok aránya és nőtt a nyelvoktató programoké. Másfelől pedig váltás következett be a nemzetiségi és a roma kisebbségi programok között is: míg 2001-ben még a nemzetiségi programokban tanulók aránya volt számottevőbb, 2007-re ez a helyzet megfordult, s a roma programokban tanult több tanuló (lásd 10. ábra és 7. táblázat).

A *kisebbségi oktatás* előfordulásának *fenntartók szerinti* mintázata is sajátos: az átlagnál magasabb arányban működik kisebbségi oktatás a társulások által fenntartott iskolákban, de jelentős a települési önkormányzati fenntartásban működő iskolák esetében is a kisebbségi oktatásiprogram-kínálat. Az alapítványi és az egyházi iskolák az átlagnál kisebb arányban vállaltak fel kisebbségi oktatást. A TKT keretébe inkább a nemzetiségi oktatást felvállaló kerültek nagyobb eséllyel. Ha azonban elsősorban a változásra vagyunk kíváncsiak, akkor azt tapasztaljuk, hogy a települési önkormányzat volt az a fenntartói kategória, amelyikben a növekmény elsősorban megjelent, azaz leginkább a települési önkormányzatok éltek a kisebbségi program bevezetésének lehetőségével (lásd 11. ábra és 9. táblázat).



10. ábra A kisebbségi programokban tanulók megoszlása programtípusok szerint, az 1000 főnél kisebb településeken (N)

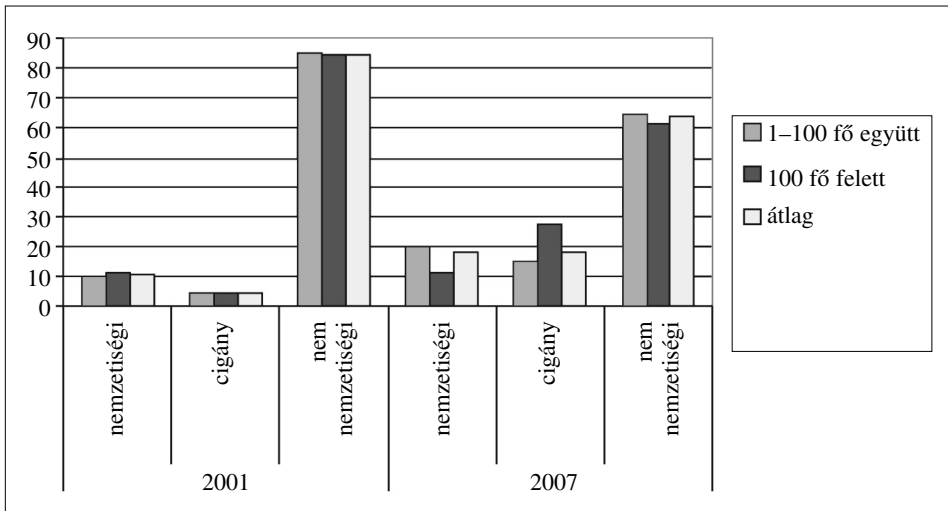
Ha az iskolamérettel is összevetve vizsgáljuk meg a kisebbségi programokat indító iskolák összetételét, azt tapasztaljuk, hogy a kisebb, 100 fő alatti iskolák körében inkább a nemzetiségi oktatási programok növekedése tapasztalható, míg a nagyobb, 100 fő feletti iskolák körében inkább a roma programok előfordulása gyakoribb (lásd 12. ábra és 10., 11. táblázat).



11. ábra Nemzetiségi és cigány kisebbségi programok fenntartók szerint (2001, 2007)

9. táblázat Kisebbségi programok az összes általános iskola tanulójának %-ában fenntartók szerint

	Nemzetiségi		Cigány	
	2001	2007	2001	2007
Alapítvány, egyesület	3,353396	0,944018	5,374033	2,19539
Egyház				9,805418
Önkormányzati társulás	23,10883	23,6611	16,7053	14,41786
Fővárosi, megyei önkormányzat	3,105898	3,904199	3,83281	7,119423
Települési önkormányzat	8,097099	14,66359	5,974202	11,54887
Többcélú kistérségi társulás		21,29338		2,523659
Egyéb	11,30396	13,55042	4,494882	26,94328
Átlag	7,83331	14,3509	5,975741	11,27294



12. ábra Kisebbségi programokat indító feladatellátási helyek aránya a 100 fő alatti és feletti iskolákban (2001, 2007)

10. táblázat Kisebbségi programokban tanulók aránya az 1000 főnél kisebb települések 100 főnél kisebb és nagyobb iskoláiban (2001, 2007)

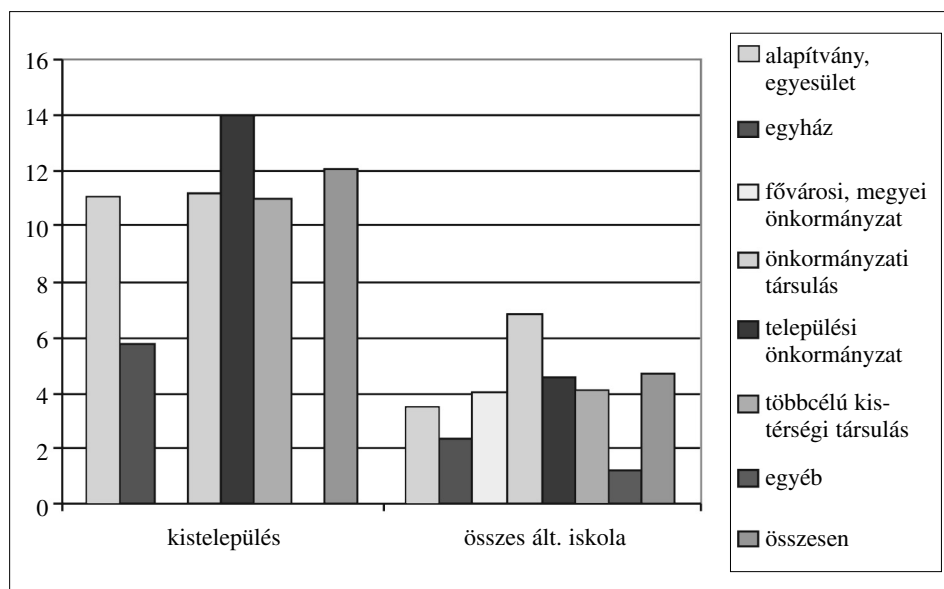
	2001			2007		
	Nemzetiségi	Cigány	Nem nemzetiségi	Nemzetiségi	Cigány	Nem nemzetiségi
1-100 fő együtt	11,00246	4,580377	84,41716	20,2333	14,85154	64,91516
100 fő felett	10,33134	5,057265	84,61140	10,0797	28,51327	61,40703
Átlag	10,70838	4,789343	84,50227	15,35495	21,41539	63,22966

II. táblázat Kisebbségi programokat kínáló feladatellátási helyek aránya az 1000 főnél kisebb települések 100 főnél kisebb és nagyobb iskoláiban (2001, 2007)

Feladat- ellátási hely	2001			2007		
	Nemze- tiségi	Cigány	Nem nem- zetiségi	Nemze- tiségi	Cigány	Nem nem- zetiségi
1–100 fő együtt	10,26034	4,74732	84,99234	20,29289	15,27197	64,43515
100 fő felett	11,25	4,375	84,375	11,11111	27,77778	61,11111
Átlag	10,4551	4,674047	84,87085	18,37748	17,88079	63,74172

Pedagógusellátottság

A kisiskolák számára az egyik legnagyobb gondot általában a megfelelő képzéssel rendelkező pedagógusok alkalmazása, a szakos ellátottság biztosítása jelenti. A probléma az általunk vizsgált adatokon is megragadható, a pedagógusok foglalkoztatásában is megfigyelhető a különbség a kistéleplési iskolák és az általános iskolák átlaga között. A képzés nélküliek aránya ugyan 2007-ben már igen alacsony volt mindenütt (az általános iskolák mindössze 0,6%-ában, a kistéleplési iskolák 1%-ában fordul elő), a megfelelő képzés nélkül tanító pedagógusok aránya már magasabb: átlagosan 4,6%-ot tesz ki, a kistélepléseken 12%-ot. Az iskola-fenntartói összetétel szerint különböző a képzés nélkül tanító pedagógusok aránya mindkét iskolai körben. Az általános iskolákat tekintve leginkább az önkormányzati társulás iskoláiban fordul elő a képzés nélküli pedagógusok tanítási gyakorlata (6,9%), a többi fenntartó esetében arányuk az átlag körül alakul vagy annál csekélyebb. A kistéleplések esetében ellenben a legnagyobb, 14%-os arányban az önkormányzati iskolák esetében figyelhető meg



13. ábra Megfelelő képzés nélkül foglalkoztatott pedagógusok aránya a kistélepléseken és az összes általános iskolában (%-ban, 2007/2008)

a megfelelő képzés nélkül oktatók előfordulása, de a más iskolafenntartásban működő iskolák is rákényszerülnek, hogy a kis méretnél fogva nem megfelelő képzéssel rendelkező pedagógusok oktassanak az iskoláikban: az alapítványi iskolák, a társulásban és a többcélú kistérségi társulásban fenntartott iskolák körében hasonló, 11% körüli arányban dolgoznak. A kistéleplülések körében az önkormányzati fenntartásban maradt iskolák úgy tűnik, nagyobb szakmai kompromisszumot kötve tudnak fennmaradni és működni. (Nem kizárt, hogy a kisebbségi programok indításához sem tudtak minden esetben megfelelő felkészültséggel rendelkező pedagógust találni.) (Lásd 13. ábra.)

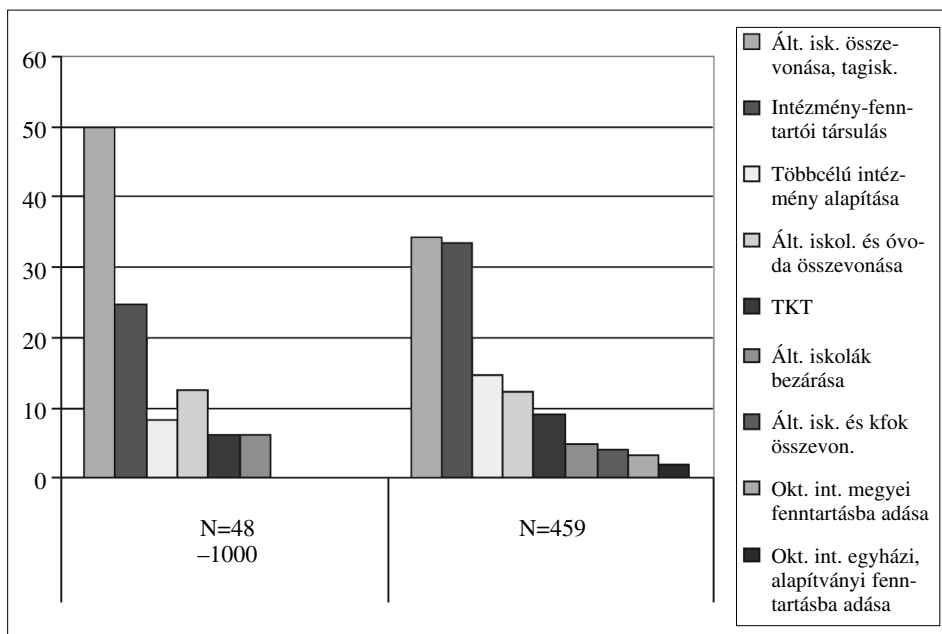
Összességében úgy tűnik, jelentős mértékű átalakulás tanúi lehetünk a kistéleplülések világában, a csökkenő tanulólétszám és a jogszabályi és finanszírozási változások átrendezték az itteni viszonyokat, s valamilyen irányban lépésre kényszerítették a szereplők többségét. A jogszabályok által kirajzolt útvonal az együttműködések, társulások alakítása volt: egyfelől az intézményfenntartó önkormányzati társulás szervezése, esetleg a TKT fenntartásába kerülés jelentette a kívánt, kikövezett utat. Az összes általános iskola 7%-a, a 100 fő alatti iskolák 9%-a lépett erre az útra 2001 és 2007 között, s a kistéleplülési intézmények 11,5%-a (4., 5. táblázat). Úgy tűnik azonban, nem minden iskola, illetve önkormányzat törődött bele ezekbe a lehetőségekbe, s más utat keresett magának. Az iskolafenntartó önkormányzatok, ill. az iskolák hozzávetőlegesen egytizede az iskolafenntartás terén kerestek alternatív megoldásokat a feltételek megváltozását követően. A teleplülésen kis létszámmal működő iskola megmaradhatott és önállóságát is megőrizhette, ha megszűnt önkormányzati iskola lenni, és a sok szempontból bizonytalanabb, de másfelől talán valamivel kiszámíthatóbb nem állami iskolafenntartói körbe lépett, s ezzel kikerült a jogszabályi kötelezettségek és a létszámkorlátok hatálya alól. Az iskolák egy harmadik csoportja másik menekülési útvonalat választott. A feladatellátási helyek egyötöde kisebbségi program indítását vállalta. Közülük a teleplülési önkormányzati fenntartásban működő iskolák számára jelenthetett ez a megmaradáshoz szükséges vállalást. A teleplülési önkormányzatok 10%-a lépett a vizsgált időszakban erre az útra, a kisebbségi programot biztosító iskolák körébe.

Önkormányzati preferenciák, önkormányzati politikák

Az elemzés második részében azt vizsgáltuk, hogy hogyan viszonyulnak az önkormányzatok az oktatás és az iskolák kérdéséhez, milyen preferenciák alapján ítélik meg iskoláik működését, ill. hogyan oldották meg a tanulói létszám, a jogszabályok és a finanszírozás változásából adódó helyzetet. A kérdések megválaszolását egy másodelemzés tette lehetővé, amelynek során az 1000 fő alatti teleplüléseken működő önkormányzatok helyzetének, véleményének elemzését vetettük össze más önkormányzatokkal. Az „Iskolai eredményesség, iskolaértékelés és teljesítményösztönzés a közoktatásban” című kutatás (témavezetője: Sinka Edit) részeként megvalósuló önkormányzati adatfelvétel során az önkormányzatoknál az oktatásügyért felelős legmagasabb beosztású személyeket kerestem fel kérdőívvel (oktatásügyi hivatalvezetőket, oktatási referenseket, illetve jegyzőket). Az önkormányzati adatfelvétel során 480 önkormányzatot kérdeztem meg, ebből 185 volt községi és 81 volt 1000 főnél kisebb teleplülési önkormányzat. Mivel az egyes kérdésekre válaszoló önkormányzatok száma ettől is jelentős mértékben elmaradt, a kis esetszám óvatosságot kívánt az adatok értelmezésénél, az adatok inkább a legfontosabb tendenciák elemzésénél tekinthetők jelzésértékűnek – elsősorban ezeket igyekeztünk az alábbiakban kiemelni.

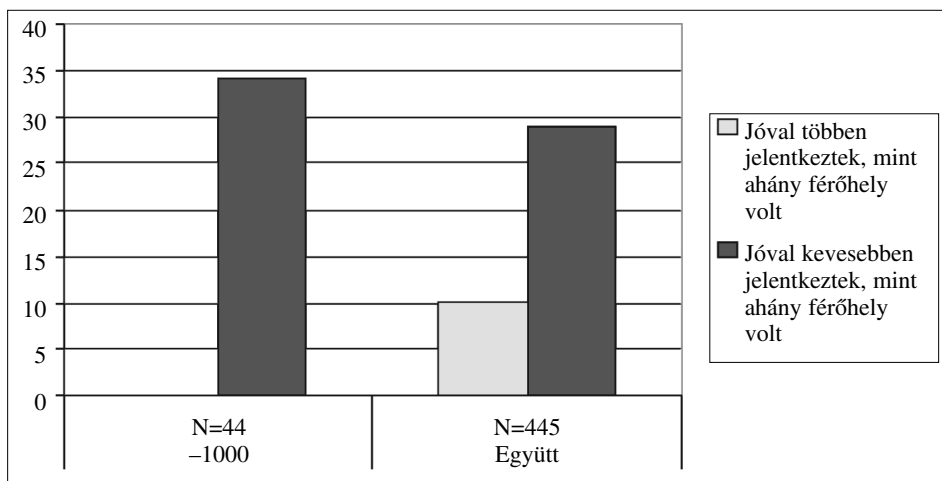
Változások az iskolahálózatban és a jelentkezők alakulásában

Az általános iskolák körében jelentős változások történtek a kérdezés időpontját (2007) megelőzően. A kérdezett önkormányzatok körében a leggyakoribb változások az iskola-összevonás vagy tagiskolásítás (34,2%), illetve az intézmény-fenntartói társulás szervezése volt (33,3%), mindkettő a kérdezett önkormányzatok kb. harmadában fordult elő. A fentieket leszámítva gyakori volt még a többcélú intézmény szervezése (14,6%) és az általános iskola és óvoda össze-



14. ábra Változások az iskolahálózatban az 1000 főnél kisebb és az összes kérdezett önkormányzatok körében (2007)

A feltett kérdés: Történt-e Önöknél ... az elmúlt (2006/7-es) vagy a jelenlegi (2007/8-as) tanévben?



15. ábra Változások a tanulói jelentkezésekben az 1000 főnél kisebb és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007)

A feltett kérdések: Az Önök önkormányzata által működtetett általános iskolák között van-e olyan, ahová az utóbbi két-három évben a felvehető diákok számához képest jóval többen jelentkeztek? És volt-e olyan általános iskola, ahová jóval kevesebben jelentkeztek, mint ahány a felvehető gyerekek száma?

vonása is (12,2%), iskolabezárásra az önkormányzatok 4,8%-ban került sor. (A kérdezett önkormányzatok 4,4%-a nem csatlakozott a többcélú kistérségi társuláshoz.) Az 1000 fő alatti településeken előforduló leggyakoribb változást az általános iskolák összevonása, tagiskolák szervezése jelentette, ez a kérdezett települési önkormányzatok 50%-ában fordult elő. Gyakori még az iskolafenntartó társulásba való belépés (25%), s előfordul általános iskola és óvoda összevonása (12,5%), valamint általános iskolák bezárása vagy többcélú kistérségi társulás fenntartásába adása (6,2%), ill. többcélú intézmény szervezése is (8,2%). A mintába került önkormányzatoknak csak 2,1%-a nem csatlakozott a többcélú kistérségi társuláshoz.

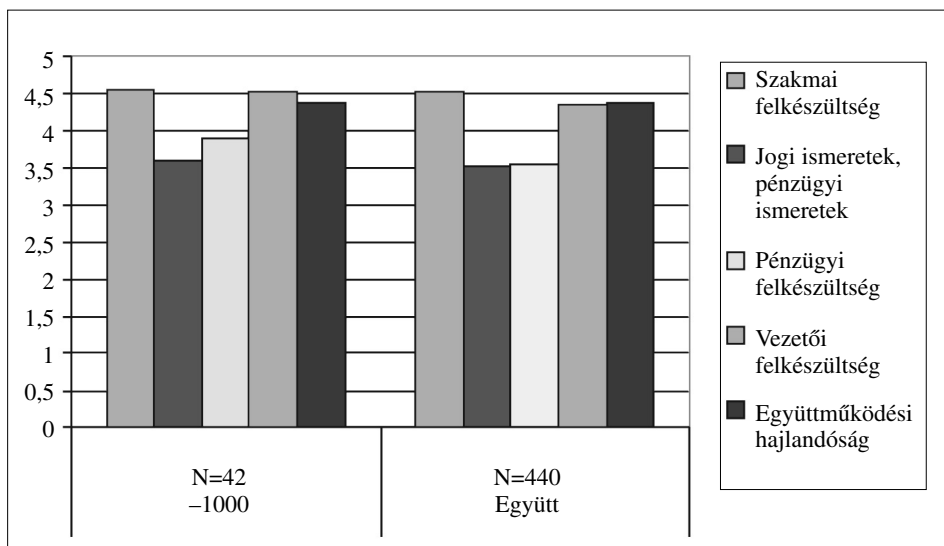
Az intézményhálózat változásai összefüggésben vannak a tanulólétszámban és a tanulói jelentkezésekben megfigyelhető változásokkal. A kérdezett önkormányzatok közel 30%-án kevesebb tanuló jelentkezett az intézményekbe, mint ahány férőhely volt, s csak az önkormányzatok kb. 10%-ánál fordult elő, hogy volt olyan intézmény, ahová többen jelentkeztek, mint amennyi hely volt. A kistelepüléseken az utóbbira egyáltalán nem akadt példa, az önkormányzatok kb. 34%-a jelezte viszont, hogy a férőhelyeknél jóval kevesebben jelentkeztek. A jelentős mértékű különbséget magyarázza, hogy a demográfiai csökkenés – ha nem is egyforma mértékben, de – minden települést érint, a kisebb települések és az itt működő intézmények nem tudják ennek a hatását ellensúlyozni. A csökkenő gyerekszám és ennek nyomában a szűkülő, és a fenntartói változásoknak is kitett intézményhálózat sok esetben elkerülhetetlenül szűkülő oktatáspolitikai mozgásteret eredményez ezeken a településeken. (Lásd 14., 15. ábra.)

A helyi politikaformálás keretei és működése

A helyi politikaformálás kereteinek és működésének vizsgálata, ha nem is ad magyarázatot a változásokra való különböző reakciókra, de valamivel közelebb vihet a kisiskolákhoz kapcsolódó döntéshozatal kistelepülési irányítási közegének megismeréséhez. A helyi politikaalakítás néhány jellemzőjének megértése érdekében vizsgáltuk az önkormányzati döntéshozók személyes hátterét, az iskolavezetőkéről alkotott véleményüket, oktatással kapcsolatos preferenciáikat, ezek változását, megfogalmazódását, elfogadottságát, valamint az oktatással kapcsolatos elégedettségüket. Ebben a részben az elemzés során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon más-e a kistelepülések nézőpontja, helyzete az oktatással kapcsolatban, mint a nem kistelepülési fenntartóké, mások-e a helyi szintű politikaformálás feltételei, s más-ként látják-e az iskolák eredményességét.

A helyi politika intézményi kereteit mindenekelőtt maguk a *legfontosabb szereplők*: a döntéshozók, az önkormányzati vezetők és az iskolavezetők adják. Az 1000 fő alatti településeken jellemzően nincs külön, csak közoktatási ügyekkel foglalkozó szervezeti egység vagy felelős személy a kérdezett önkormányzatok 93,8%-a esetében, csak 3 településen (6,3%) fordult elő, hogy külön előadó felelősségi körébe tartozott az oktatási ügyek intézése. (A kérdezett önkormányzatok 50%-a volt hasonló helyzetben, az ezetek 15,1%-ában külön egység, 34,9%-ában külön előadó foglalkozott az oktatással.)

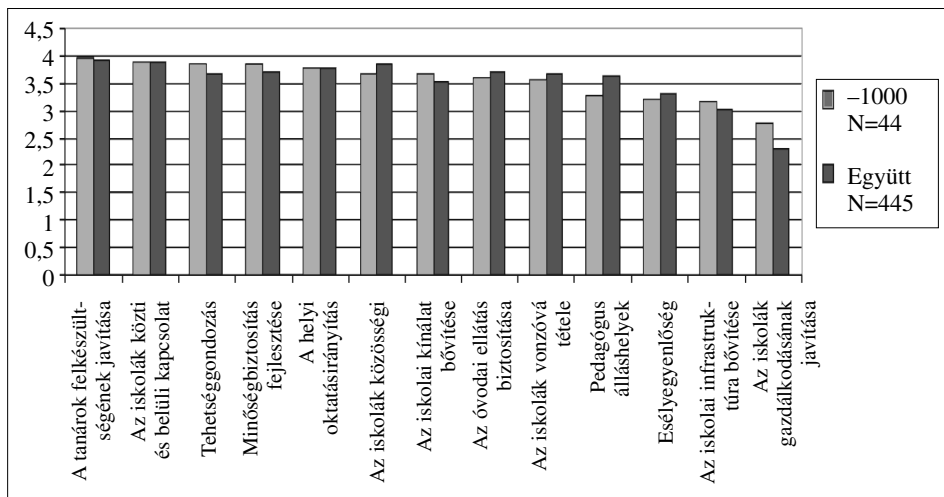
A helyi politikák kulcsszereplői az igazgatók is, ezért nem mellékes, hogy hogyan vélekednek az önkormányzatok az iskolavezetők felkészültségéről, munkájáról. Az *iskolavezetők megítélése* az önkormányzatok oldaláról inkább kedvező. Elsősorban az igazgatók szakmai felkészültségét értékeli jónak, ehhez közel hasonló a vezetői felkészültségük és együttműködésük megítélése. Az önkormányzati vezetők – feltehetően saját preferenciáikkal is összefüggésben – a legkevésbé az igazgatók jogi és pénzügyi ismereteivel vannak megelégedve. A kistelepülési önkormányzati vezetők véleménye hasonló a megkérdezett önkormányzatok átlagához: elsősorban azok szakmai felkészültségét ítélték jónak, másodsorban vezetői felkészültségüket és együttműködési hajlandóságukat, legkevésbé jogi és pénzügyi ismereteiket. Az egyetlen, kismértékű különbséget az jelentette, hogy a kistelepülések vezetői jobbnak ítélték meg az iskolavezetők pénzügyi ismereteit.



16. ábra Az iskolavezetők megítélése az önkormányzati vezetők körében az 1000 fő alatti településeken és az iskolafenntartók átlagában (2007)

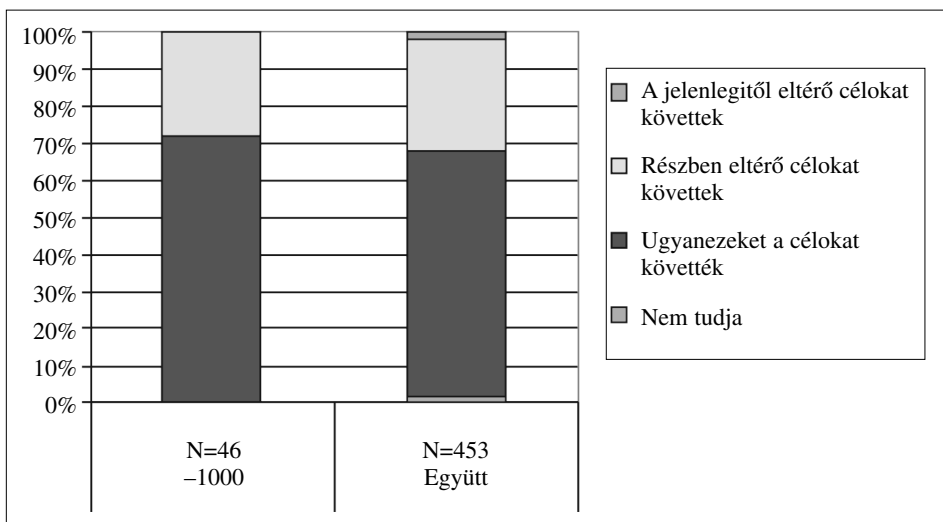
A feltett kérdés: Megítélése szerint mennyire jellemző az Önök által fenntartott általános iskolák vezetőinek felkészültségét általában az alábbiak?

Az *oktatással kapcsolatos célok* közül a legfontosabbnak említett az iskolák gazdálkodásának takarékosabbá, hatékonyabbá tétele, a második az iskolai infrastruktúra javítása volt. A következő fontos célok az esélyegyenlőség javítása és a pedagógus álláshelyek megőrzése voltak.



17. ábra Az önkormányzatok által fontosnak tartott, oktatással kapcsolatos célok a kistérségi önkormányzatok és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007) (a legfontosabb három cél kiválasztása kapcsán kialakult átlagos sorrendi helyek)

A feltett kérdés: Az alábbi célok közül melyik hármat tartja a legfontosabbnak?



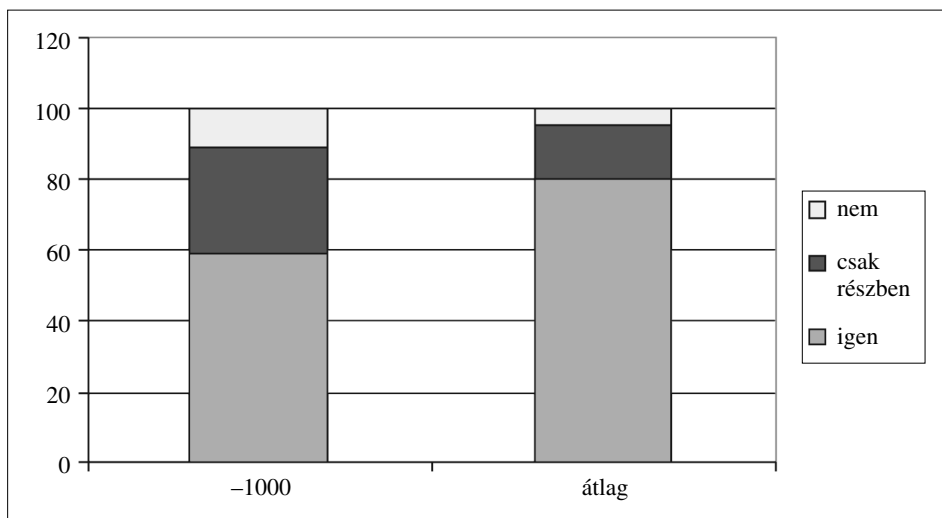
18. ábra A célok változása a kistéleplési önkormányzatok és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007)

A feltett kérdés: Az előző önkormányzati ciklusban a mostanival összehasonlítva...?

A legkevésbé fontos célként a tanárok felkészültségének javítását említették az önkormányzatok. A kistéleplési önkormányzatok különösen fontosnak érezték az iskolák gazdálkodásának javítását, s valamivel kevésbé fontosnak a pedagógusok álláshelyének megőrzését. A többi kérdésben az egyes önkormányzati csoportok válaszai meglehetősen közel estek egymáshoz. (Lásd 16., 17., 18., 19., 20. ábra.)

A helyi oktatáspolitikai tér fontos jellemzője lehet, s a megvalósulás esélyét is javítja a célok tartóssága, folytonossága. A kérdezett önkormányzatok többsége a felsorolt célokat követte az előző önkormányzati ciklus idején is (66,4%), 30%-uk részben eltért ettől, 2%-uk teljesen más célokat követett. A kistéleplések körében adataink alapján úgy tűnik, nagyobb a folytonosság az oktatással kapcsolatos célok tekintetében, mint a többi településen. A kistéleplések önkormányzatai körében 71,7% esetben nem volt változás a célokban, s csak 28,3%-ban fordult elő kisebb változás. A jelenlegitől teljesen eltérő célok megfogalmazására nem került sor a kistéleplések körében a korábbi önkormányzati ciklusban.

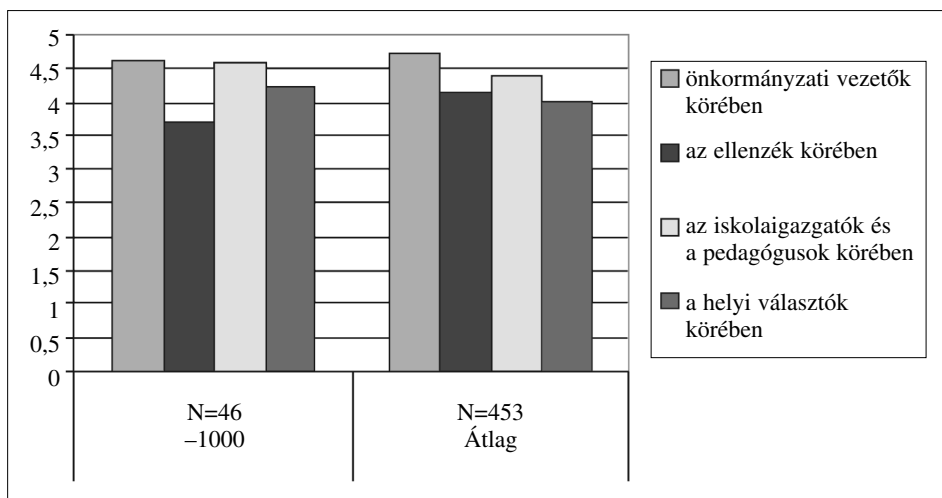
A helyi oktatáspolitikai célok megvalósulásának sikeressége szempontjából fontos a helyi célok kommunikációja is. Az oktatással kapcsolatos célok a kérdezett önkormányzatok többségénél (80%) explicit módon is megfogalmazódtak, csak kevés esetben fordult elő, hogy ez csak részben, vagy egyáltalán nem történt meg. A kistéleplési önkormányzatok körében a helyzet ettől eltérő, s csak 60%-uknál fordult elő, hogy a célok világosan megfogalmazódtak, 10%-uknál egyáltalán nem, 30%-uknál pedig csak részben. A magyarázat feltehetően részben a kistéleplések méretében kereshető, amely két szempontból is hatással lehet a célok kommunikációjára. Egyfelől a döntésekben érintett kisebb számú szereplő okán, akik között könnyebb az informális kommunikáció és akik feltehetően eleve jobban ismerik egymás álláspontját. Másfelől a döntésekben érintett kevesebb intézmény, azaz a differenciált intézményrendszer következtében a kistéleplések oktatással kapcsolatos céljai elsősorban az általános iskola fenntartására szorítkozik, s a legtöbb esetben ez feltehetően evidenciának tekinthető. (Ez a sajátosság valószínűleg hozzájárul a nagyobb folytonosság fennmaradásához is.)



19. ábra Az önkormányzatok oktatással kapcsolatos céljainak megfogalmazódása a kistéleplülési önkormányzatok és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007)

A feltett kérdés: Megfogalmazódnak-e ezek explicit módon?

A helyi oktatáspolitikai célok megvalósulása jelentős mértékben múlik a helyi szereplők egyetértésén, együttműködésén is. Az oktatással összefüggő célokkal kapcsolatos egyetértés a helyi szereplők körében kedvezőnek mondható, különösen, ha az önkormányzati vezetőkkel, illetve az igazgatókkal és tanárokkal kapcsolatos egyetértésről van szó. Kevésbé kedvező értelemszerűen az elfogadottság az ellenzék körében és ez a helyi választók körében sem



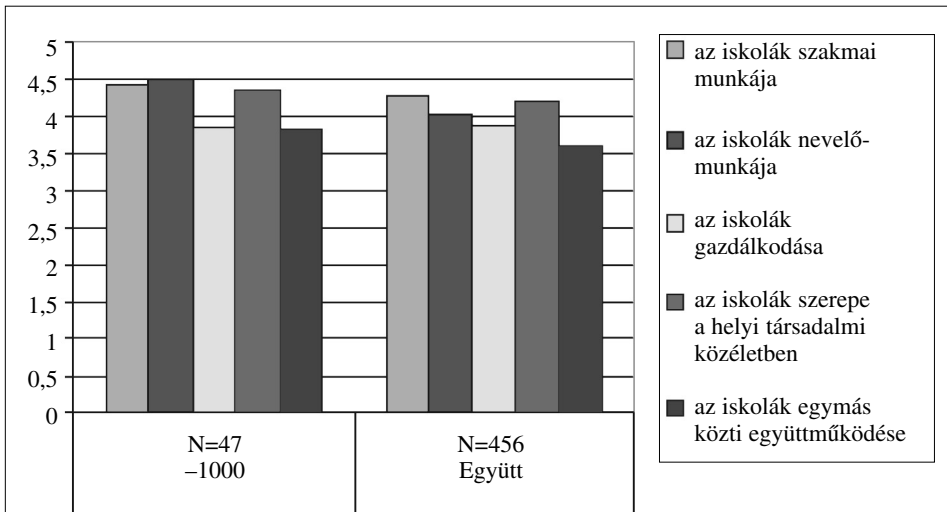
20. ábra Az önkormányzat oktatással kapcsolatos céljainak elfogadottsága a kistéleplülési önkormányzatok és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007)

A feltett kérdés: Mennyire elfogadottak ezek a célok az alábbiak körében?

jellemző – itt feltehetően inkább az ismertség, információ hiánya lehet a magyarázat, mint a direkt elutasítás. A kistélepülések körében a helyzet az átlagnál valamivel jobb, annak ellenére, hogy a célok kommunikációjában jelentős különbség figyelhető meg. A kisebb településeken kedvezőbb a helyzet az igazgatók és tanárok, valamint a helyi választók körében tapasztalható elfogadottság, és rosszabb az ellenzék körében tapasztalható elfogadottság tekintetében. Az előbbire minden bizonnyal az iskolafenntartás mint közös érdek, a szorosabb kapcsolatok léte, illetve a gyakoribb kommunikáció ad magyarázatot, az utóbbi a politikai ellenzék gyakori hiányára utalhat.

Az önkormányzatok iskolával kapcsolatos elégedettsége

Az önkormányzati vezetők elégedettsége településtípusonként természetesen eltérő. Az általános iskolák munkájával az önkormányzatok képviselői inkább elégedettek mutatkoznak: ez leginkább szakmai téren jellemző (4,27), ezt követően az iskolák társadalmi szerepével (4,19) és nevelőmunkájával kapcsolatosan tapasztalható (4,04). Kiseb az elégedettség az iskolák gazdálkodásával kapcsolatosan, s legkevésbé az iskolák közti együttműködés ad okot elégedettségre. Az 1000 fő alatti települések önkormányzati vezetői minden téren elégedettebbnek mutatkoznak az átlagnál, egy területet, az iskolák gazdálkodását (3,85) leszámítva, ahol a megítélés az átlaghoz hasonló. A kistélepülések vezetői leginkább az iskolák nevelőmunkájával elégedettek (4,49), ezt követi csak a szakmai munkával való elégedettség (4,43), s az iskolák helyi társadalmi életben betöltött szerepe (4,34). Az iskolák közti együttműködéssel ugyan itt sem elégedettek az önkormányzatok, mégis, kevéssel pozitívabb az ezzel kapcsolatos megítélés, mint az iskolafenntartók átlagában. (Hozzá tartozik a kérdéshez, hogy az 1000 fő alatti lélekszámú településeken nem jellemző a több iskola fenntartása, ezért feltehető, hogy a válaszadók nem ugyanarra gondoltak az egyes településkategóriákon.) (Lásd 21. ábra.)



21. ábra Az önkormányzatok iskolákkal kapcsolatos elégedettsége a kistélepülési önkormányzatok és az összes kérdezett önkormányzat körében (2007)

A feltett kérdés: Mennyire elégedett Ön az alábbiakkal?

Összegzés

A kistéleplési iskolák az 1990-es évek eleje-közepe óta nagy kérdéseket, kihívást fogalmaztak meg az oktatásügy számára. A hazai decentralizált oktatásirányítási rendszer keretei között csak korlátozott eszközök alkalmazására volt lehetőség, az önkéntesség elve alapján szervezett társulások szervezésével, ennek ösztönzésével. Míg korábban ezek a törekvések csak mérsékelt sikerrel jártak, a 2000-es évek elején felgyorsultak a változások ezen a téren a többcélú kistérségek megszervezésével és a finanszírozás megtámogatásával. Ez, összekapcsolódva a jogszabályi változásokkal és az önkormányzatok romló helyzetével, áttöréshez vezetett az intézményhálózat átalakításában, és nem pusztán a korábban elképzelt módon, hanem az iskolafenntartó önkormányzatok által véghezvitt iskola-összevonások, átszervezések, iskola-bezárások révén következett be. Elemzésünk arra vállalkozott, hogy a változások arányát és egyes, szándékolt vagy nem szándékolt következményeit feltárjuk az általános iskolák és egy kiemelt településkategória, az 1000 főnél kisebb kistéleplések életében.

A kistélepléseken az iskolahálózat léte igen érzékeny kérdés, mivel az iskola létehez sok várakozás kapcsolódik, az iskola léte erősen függ a demográfiai helyzettől és az önkormányzat anyagi erejétől. Az elmúlt évtizedekben ez a településkategória sok iskolát és még több gyereket elveszített. Adatainkból az látható, hogy a központi szándékok ellenére nem csak egy irányba, a társulások segítségével megvalósult hálózati racionalizáció irányába mutatnak a folyamatok. Bár az elképzelések és az eszközök ezt a megoldást igyekeztek támogatni, az iskolák és iskolafenntartók csak egy része – igaz, nem kis része – lépett erre az útra, s lépett be társulásba, esetleg maga szervezett ilyen több kistéleplés számára. Az iskola helyben való létehez is ragaszkodó települések számára két másik lehetőség nyílt meg néhány kiskapu, jogszabály adta lehetőség kihasználásával. Az egyik alternatív út a fenntartóváltás, hogy nem állami iskolafenntartónak adták át az iskolát, a másik a létszámkorlátok alól mentességet jelentő kisebbségi oktatás bevezetése volt.

A mi adataink alapján nehéz árnyalt képet formálni a mögöttes folyamatokról és azok különbségeiről. Hogy mindez közelebbről hogyan történt, arra vonatkozólag a folyamatot feldolgozó, több, különböző adottságokkal rendelkező térségben készített esettanulmányok tájékoztatnak, amelyek arra engednek következtetni, hogy az átszervezések során döntően anyagi szempontokat vettek figyelembe, az iskolák eredményességi vagy méltányossági szempontjait, jóval kevésbé (Várad, 2008). Más elemzések az országos kompetenciamérés adatainak segítségével jutottak hasonló megállapításra: a bezárt iskolákban tanulók teljesítménye jobb volt szövegértésből, mint a megmaradóké (Balázs, Bódi és Obádovics, 2008). A fenntartóváltások a helyi átszervezések szempontjából úgy is értékelhetőek, mint a jogszabályi változások nem közvetlen szándékolt hatását, ami a szorongatott helyzetben lévő önkormányzatok számára az együttműködés kényszere nélkül lehetővé tette az iskola valamilyen áron való megtartását. Hogy mi ez az ár, azt korai lenne megítélni, nem könnyen lehet belelátni a kistéleplések sokszínű világába. Egy néhány esettanulmányra épülő elemzés a szerencsésebb kimenetelű esetekről ad képet (Lannert, Németh és Sinka, 2008), sejthető azonban, hogy nem csak „jó” példákat lehet találni, hanem rossz kompromisszumként született kényszermegoldásokat is, ahol az oktatási intézményhálózat hatékonysága az esélykülönbségek növekedése és/vagy az eredményesség csökkenése árán tudott javulni.

Kérdés, hogyan sikerült mindezt ezeken a kistélepléseken végigvinni, s a központi szándékokkal szembehelyezkedni. A másodelemzés arra enged következtetni, hogy a kistélepléseken a helyi oktatásirányítás keretei szűkülőben vannak, ugyanakkor a helyi politikaformálás más feltételei kedvező helyzetet mutatnak: jobbnak tűnik a helyzet az oktatási célok egyértelműsége okán, és az oktatási kérdésekkel való nagyobb egyetértés, támogatottság miatt is nagyobb folytonosság tapasztalható az irányításban, s elégedettebbek is az iskolával, mint más, nagyobb településeken. Feltehető, hogy ezek a települések részben ezért tudtak, ha kis számban is, saját utat keresni.

IRODALOM

- Balácsi I., Bódi F. és Obádovics Cs. (2008): Iskolai teljesítmény, iskola átszervezése. In Bódi F. (szerk.): *Helyi szociális ellátórendszer*. MTA PTI
- Bódi F. és Fekete A. (2008): Iskolák – óvodák elhelyezkedése és bezárása napjainkban. In Bódi F. (szerk.): *Helyi szociális ellátórendszer*. MTA PTI
- Halász G. és Lannert J. (2006): *Jelentés a közoktatásról*. OKI.
- Harrison, D. A. és Busher, H. (1995): Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43.
- Kovács K., Lados M. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): Közszolgáltatás-szervezési kihívások kistéleplési környezetben. In Kovács K. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): *Függőben. A közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság.
- Kovács K. (2008): Kényszer szülte és önkéntes együttműködések a kistéleplési önkormányzatok körében. In Kovács K. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): *Függőben. A közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság.
- Kovács K. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): *Függőben. A közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság.
- Lannert J., Németh Sz. és Sinka E. (2008): *Ki lesz az általános iskola?* TÁRKI-TUDOK
- Váradi M. M. (2008): Kistéleplések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In Kovács K. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): *Függőben. A közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság.

A KISISKOLÁK KÖRZETESÍTÉSÉNEK TÁRSADALMI HATÁSAI

Bevezetés

A kisiskolák helyzetének, létének társadalmi megítélése, a velük kapcsolatos tévhitek, mítoszok élénk vitát gerjesztettek nemcsak a szakmapolitikában, hanem a nyilvánosság területén is.

Ezek a viták a kisiskolák finanszírozási terheiről, a nevelő-oktató munka minőségéről és a tanulói teljesítményekről szóltak. Ez utóbbiról azt is kimutatták, hogy a települések eltérő szociális összetétele okozza az alacsony eredményeket. A szociális helyzeten belül a szülők háttere, azok társadalmi helye különösen meghatározó a tanulás eredményessége szempontjából. A kisiskolákat többek között társadalmpolitikai szempontból, mint pl. a falvak népességmegtartó erejének megőrzése, az iskolák által betöltött közösségi szerepvállalás miatt fontosnak ítélték meg. A falusi kisiskolák zártabbak, jobban figyelembe veszik a szülők és egyéb partnerek igényeit, és sok esetben nem függetlenítik magukat az iskolák közötti versenytől sem.

A kisiskolák problémája politikai kérdés, de nem maradhat a szakmai elit kizárólagos monopóliuma. Szükséges a nyílt, informált, kemény tényekkel alátámasztott vélemény- és értékütköztetés, szemben az indulatokon, politikai szimbólumokon alapuló vitákkal (a kisiskolák politikai szimbólumokká váltak, amelyben a sajtó szerepe vitathatatlan). Ezek a szélsőségesnek mondható szakmai és politikai érvek napjainkban már lecsendesültek.

A közoktatás nagyobb strukturális problémái között rendszeresen felmerül a kisiskolák bezárásának gondolata. A PISA-felmérések igazolták, hogy az oktatás eredményessége és méltányossága szempontjából a magyar közoktatásban sem egymástól elválasztható probléma az oktatási kompetenciák fejlesztése és a meglévő oktatási egyenlőtlenségek felszámolása. A magyar iskolák többsége nem képes pedagógiai eszközökkel ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt negatív hatását. Homogén osztályok alakulnak ki a gyerekek „hátrét” tekintve, amely párosul a beiskolázható gyerekekért folytatott küzdelemmel. Ennek három oka van: a demográfiai lejtő, a felhalmozódott iskolai kapacitás és az önkormányzatok létszámalapú költségvetési támogatása.

A kisiskolák gyengébb eredményeit leginkább az itt tanuló gyerekek szociális összetétele magyarázza. A probléma megoldása nem a kisiskolák racionalizálás keretében történő összevonása útján valósulhat meg, hiszen a nagyobb iskola sem szüntetheti meg a szociokulturális hátránnyal küzdő gyerekek tanulási eredményeit.

A kisiskola és nagyiskola helyzetelemzésében nem abból célszerű kiindulni, hogy mekkora tanulói létszámtól „érdemes” iskolát működtetni, hanem abból, hogy hol van az az életkori határ, amely felett már nem jelent feltétlenül aránytalan terhet egy másik település iskolájába járni. A kisiskolák létével kapcsolatos döntéseknek sokszor ellentétes szempontokat is figyelembe kell venniük, pl. a minőségi hozzáférés előnyei is járhatnak minőségi veszteséggel, nevezetesen rugalmatlanná válhat ezért a más településen lakó gyerekek iskola-otthon kapcsolata. Az is előfordulhat, hogy a megfelelő minőség elérése aránytalanul nagy fejlesztési költségeket generál. Ezért az oktatásirányítási rendszer szervezeti döntéseit a település adottságának messzemenő figyelembevételével lehet meghozni. Az oktatáspolitikai „üzeneit”, központi céljait a helyi szereplők autonóm módon interpretálják, hiszen előfordulhat, hogy nagymértékű tanulólétszám-csökkenés esetén már nem tartható fenn egy iskola. Az oktatásirányítás tudásháttere kutatói munkával biztosítható, amely során a döntés-előkészítés és az oktatáspolitikai alkut támogatott politikai elemzés kell hogy gyakorlattá váljon.

A kistelepülések kisiskolái iskolaszervezeti csapdában is vannak, ami azt jelenti, hogy Magyarországon jelentősen „összenőtt” az általános iskola alsó és felső tagozata. Az alsó és felső tagozat szétválasztása ellen hatnak a kisiskolákkal szembeni közösségi elvárások, s éppen a felső tagozatban oktató, relatíve magasabb számú pedagógusok elvesztése jelentené a legnagyobb veszteséget egy kistelepülés számára.

Nemzetközi példák során a kisiskolák helyi társadalomban betöltött szerepéről megállapítást nyert: az iskola fontos a társadalom életében. A kisiskola sajátos helyzete, társadalmi környezete másfajta kérdéseket is felvet: pl. az iskola és a helyi társadalom kapcsolatának kérdését. A helyi társadalmakkal való kapcsolat egyszerre segítheti az oktatást (pl. a társadalmi tőke kialakítását) és a helyi társadalom életét is. Az intézmények közötti együttműködésnek, partnerségnek a kialakításában, illetve javításában az iskolának szociális szerepe is van. A helyi erőforrásokra támaszkodva a tanulást és a helyi közösségfejlesztési törekvéseket össze lehet kapcsolni, elsősorban a fiatalokra támaszkodva, s így az oktatás önmagán túlmutatva a helyi társadalom fejlődését is szolgálja.

A kisiskolák jövőbeni egyik legfontosabb pedagógiai-szakmai problémája az összevont osztályokban (iskolákban) folyó tanítás eredményességének kérdése. A nemzetközi vizsgálatok erre vonatkozóan eltérő véleményeket fogalmaztak meg, így hazai vonatkozásban nem támaszkodhatunk megállapításaikra. Vannak olyan kutatási eredmények, amelyek az összevont osztályok kitűnő tanulmányi eredményeit állapították meg. Magyarországon is szükségesek a kompetenciavizsgálatok, nemcsak a tanulói teljesítményekre, hanem a pedagógusok felkészültségére, a fejlesztések tartalmára vonatkozóan is. Az összevont osztályokban való tanulás módszertana, a sikeres nevelés speciális tárgyi feltételei szintén prioritást kell hogy nyerjenek.

Az osztatlan oktatási formában működő iskolák a nemzetközi gyakorlatban pedagógiai, módszertani és oktatásszervezési szempontból számos országban megfigyelhetők úgy a tanulás-szervezést, mint a speciális oktatást illetően. Azokban az osztatlan iskolákban, ahol legalább két évfolyam tanulói vannak egy csoportba szervezve, arra ösztönzik a tanulókat, hogy megosszák tapasztalataikat egymással. Ez az oktatási forma korlátai ellenére számos előnnyel rendelkezik: ilyen pl. a rugalmas tanterv, az egyéni igényekhez igazított programok, a csoportos és összevont önálló tanulás lehetőségei.

Előnye abban nyilvánul meg, hogy a különböző korú tanulók kooperációja erősödik, ezáltal nő az idősebb tanulók szociális kompetenciája, a fiatalabbak pedig tanulhatnak az idősebbektől.

Az oktatáspolitikában a kisiskolák megítélése, a velük kapcsolatban felvetődő alternatívák és dilemmák, hatékonysági, minőségi, eredményességi és méltányossági problémákra mutatnak rá. Az oktatáspolitikai kontextus szerepe nyilvánvaló azokon a településeken, ahol sokszor szinte az iskola az egyetlen olyan intézmény, amely munkalehetőséget kínál.

Az iskolakörzetesítések Magyarországon

Az iskolakörzetesítés az 1951. évi 15. sz. törvényerejű rendelet és a Köznevelési Minisztérium 1220-1234/1951. KM. sz. rendelete alapján indult meg. Ekkor az iskolakörzetesítés a tanyai települések kis létszámú általános iskolai felső tagozatos tanulóinak szakrendszerű oktatására hozott intézkedés volt. Az iskolakörzetesítések hatása az aprófalvak népességfejlődésében meghatározó lett.

A későbbi időszak iskolarendszerének tartalmi és formai elemei a korábban bevezetett oktatásügyi reformon alapultak. Legfontosabb rendelete az 1961. évi III. törvénycikk, az MSZMP KB 1972-es oktatáspolitikai határozata, valamint az 1985-ös új oktatási törvény.

Az 1961-es oktatási törvény a szakrendszerű oktatást kiterjesztette a falusi iskolákra is, s ezután gyors átalakulás kezdődött. Az iskolakörzetesítések miatt, a kisiskolák fokozatos fel-

1. táblázat Az iskolák számának alakulása

Tanév	Iskolák száma	Részben osztott	Osztatlan
1950	6185	1163	3490
1955	6220	1195	3062
1960	6307	1278	2873
1965	6036	1014	2629
1970	5480	885	2248
1975	4468	502	1492
1980	3633	301	737
1985	3546	140	541
1990	3548	154	442
1991	3641	167	440
1992	3717	193	418
1993	3771	174	412
1994	3814	204	395
1995	3809	202	392

Forrás: Forray R. Katalin, 1988.

számolása következtében az iskolák száma 1960–1980 között csaknem felére, 6300-ról-3500-ra esett vissza, a szakrendszerű oktatás 37%-ról 75%-ra emelkedett.

Az iskolák számának alakulását az *1. táblázat* szemlélteti azokban a tanévekben, amikor az iskolák száma a legmagasabb, illetve a legalacsonyabb volt.

A táblázatból megállapítható, hogy az iskolák száma úgy növekedett az elmúlt tanévekben, hogy a tanulók száma csökkent, sőt kismértékben a pedagógusoké is. Csökkent a „mamutiskolák” száma, mérete és az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Egyre több napközi és tornaterem is épült. Az elmúlt öt évben folyamatosan csökkent az osztatlan rendszerben oktató iskolák száma, miközben az osztottaké növekedett. Az egytanítós oktatási forma népszerűtlen a szülők körében, az 1980-as években az osztatlan tanítási rendszert elutasították. Hogy az önkormányzatok megfeleljenek a szülői várakozásoknak, a hatékony iskolának, arra törekedtek, hogy legalább részben osztott formában oktassanak.

Egyre nyilvánvalóbbá vált a modernizációs folyamatban, hogy az iskola mennyire fontos az önkormányzatok és a települések számára.

Azt, hogy hol érdemes iskolát fenntartani országosan vagy akár térségenként, nehéz eldönteni. A település lélekszáma logikus támpontnak számít. A legkisebb iskolák területi elhelyezkedését elemezve megállapítható, hogy az 1990-es években a kisiskola tipikusan aprófalvas intézmény.

A Művelődési Minisztérium 1960-ban meghatározta a körzeti és tagiskola fogalmát, az iskolai szervezetek új rendjét alakította ki (önálló általános iskola, körzeti iskola, tagiskola, nem önálló iskola). A tagiskolákban csak alsó tagozat, a körzeti iskolákban felső tagozat is működött. Az 1950-es tanács törvény értelmében ahol 500 főnél több volt a településen a lakosok száma, tanácsot kellett felállítani.

A 60-as évekre kialakult egy falumodell: egy tanács, egy tsz, egy iskola. 1975-ig be kellett fejezni a közös tanácsi körzetek kialakítását, a szövetkezeteket is összevonták. A közös is-

kola székhelyének kialakítása heves indulatokat kavart, mert a központi iskola előnyösebb helyzetbe került. Az 1971. évi I. törvény az oktatási intézmények fenntartóivá a helyi, illetve a megyei tanácsokat jelölte ki.

Az MSZMP 1972. évi határozata értelmében a tanácsok és a pártbizottságok túlzott üteműnek ítélték meg az iskolahálózat centralizálását. Az iskolakörzetesítést erőltetettnek jellemezték, mert nem javultak a körzeti iskolák feltételei, a bejáró tanulók közlekedési viszonyai. Mégsem állították le a körzetesítéseket, további fejlesztéseket helyeztek kilátásba.

Az 1978-as MSZMP határozat elismerően nyilatkozott a „fejlődés tendenciáiról”, a körzetesítést ésszerű megoldásnak tekintették.

A közoktatás hosszú távú programja (1980–1985) az általános iskolai hálózatban további integrációt irányzott elő, amelyet pedagógiai és gazdaságossági érvekkel támasztott alá. Azonban az iskolák megszűnése meggyorsította az érintett települések népességfogyását, és a lakosság az iskolák megszűnését kedvezőtlenül fogadta.

A rendszerváltás évtizede (1989–1999) alatt az oktatáspolitikai új vonásokkal gazdagodott, vegyes iskolaszervezet alakult ki (magániskola, alapítványi iskola, egyházi iskola). A visszakörzetesítés a falusi iskolák önállóságának visszaadását jelentette. Az iskola fontossá vált az önkormányzatok és a települések számára. A kisiskolák rehabilitációjára a körzetesítés 25 éves gyakorlata volt jellemző (10 fő feletti gyermeklétszámmal rendelkező falvakban újraindították az iskolát).

A rendszerváltás után leépült a szocialista típusú közoktatási iskolahálózat, az 1990-es évek közepén jelentek meg a civil szervezetek mint területi, társadalmi kohéziót formáló erő.

A hazai közoktatás átstrukturálódott, az 500 főnél kisebb településeken az intézmények megszűnését az alacsony gyermeklétszám és a gazdaságtalan működés indokolta. Ugyanakkor felerősödött az „iskolaalapítási láz” az aprófalvakban, a faluhoz való kötődés az iskolások állandó jelenlétét feltételezte, az óvoda után a gyerekek ugyanabban a községben maradtak, nevelésük töretlen ívben folytatódik.

1994–1995-ben 3147 önkormányzattól 2443 tartott fenn óvodát és általános iskolát. A kisiskolák stabilizálódtak, de sem hatékonyságuk, sem eredményességük nem változott, a tanulólétszám tovább csökkent. A 2002-es közigazgatási reform értelmében új önkéntes társulások jöttek létre, működésüket normatív támogatások segítették. A területi közoktatási helyzet sikeréhez hozzájárultak az iskolafenntartó intézményi társulások, a településközi kapcsolatok költségvetési ösztönzésének preferenciái.

Hazánkban a társadalom térbeli tagoltsága mentén jelentős társadalmi-gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek tapasztalhatók, s ez az oktatásban is jelen van. Több évtizedes, túlnyomó részben szociológiai vizsgálat, tapasztalat mutatja, hogy a közoktatási rendszerek nem annyira képesek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének mérséklésére, sőt számos esetben felerősítik azokat (Coleman, 1966). Bourdieu kritikái társadalomelméletében ennél többről is van szó, aki az egyenlőtlenségek létrejöttében az oktatásnak szimbolikus strukturái révén a meglévő társadalmi tagoltságok újratermelő funkcióját tartja alapvetőnek (Bourdieu, 1974, 1978). Egy adott társadalomban, térségi szinten az egyének és különböző közösségek integrációs foka igen eltérő, de mindez nem okoz addig problémát, ameddig nem veszélyezteti a térség társadalmi kohézióját.

Az iskolakörzetesítések vizsgálatánál kiemelkedő munkát végzett *Forray R. Katalin*, aki már az 1970-es években a körzetesítések társadalmi hatásait kutatta.

Az iskola Forray R. Katalin megfogalmazásában

A társadalom szimbolikus, kulturális tőkéből való részesedés, hiánya az abból való megfosztottság tapintható, érzékelhető, ilyen értelemben birtokolható eleme. Az iskola nélküli település nem az iskolarendszerű tanulástól érzi magát megfosztva, hanem a helyi iskola épü-

letében, berendezésében, pedagógusaiban, tevékenységében megfogható, tárgyiasult kulturális tőkétől.

Az 1991-es önkormányzati törvénnyel az iskola alapításáról, fenntartásáról való döntés az érintettek, illetve választott képviselők, az önkormányzatok kezébe került. Az önkormányzatok és kisiskolák helyzetét elemezve *Forray R.* (1995) a következőket fogalmazta meg: „Az iskolakörzetesítés, mint iskolahálózat-fejlesztési politika, az állami bürokrácia törekvése arra, hogy az iskolahálózat racionális mintázatát, szerkezetét teremtsen meg.”

Az iskolakörzetesítések hazai történetében nehéz mérföldköveket találni, az államosítás után közel negyven éven keresztül az oktatáspolitikai célja a hálózat racionális működtetése volt. *Forray R.* a lajosmizsei kutatás eredményeképpen (1989) az alábbi következtetéseket vont le elemzéseiből:

„A körzetesített iskola nem nyújtja azt, illetve nem azt nyújtja, amiért eredetileg létrehozták. A tanyai családok gyerekeitől, függetlenül attól, bejárók-e vagy kollégisták – többé-kevésbé idegen maradt. Az iskola nemigen jelenik meg (akár attitűdről, szelektív reakcióról, akár motívumról, külső ösztönzésről beszélünk) a kognitív szférában a tudásszervezés, informálódás, a társadalmi integrálódás eszközeként, netán színtereként. Az érzelmek pedig inkább rossz viszonyt jeleznek, legfeljebb csak némi gyermeki rajongás szintjén érzékelhetők pozitív érzelmek. Végül soron azt lehet mondani, hogy nem érte meg a gyermekek számára másfél évtized távlatában sem az elvileg jobb minőségű iskola azt az árat, amelynek megfizetésére a »társadalom« annak idején szüleit kötelezte. Nekik vagy nem ez kell, vagy nem így kell.” Ezért a döntéshozóknak szem előtt kell tartaniuk, a helyi társadalmak bonyolult és kényes egyensúlyokon nyugvó rendszerében a durva külső beavatkozás – amilyen az iskolakörzetesítés volt – beláthatatlan és kiszámíthatatlan pusztítást okozhat. Az iskolakörzetesítés nem csupán oktatáspolitikai fejlesztés, hanem társadalmi folyamatok eredménye.

Lajosmizse Kecskemét és Térsége Többcélú Társulásának tagja 2004. június 30-a óta. A társulás kiemelt feladata a települések összehangolt fejlesztése, koordinálása és a fejlesztések megvalósítását szolgáló közös pénzalap megteremtése. Lajosmizsén működik Bács-Kiskun megye legnagyobb létszámú általános iskolája, 1164 gyerek tanul 80 pedagógus irányításával. Az iskola mellett önálló intézményként működik a 180 férőhellyel rendelkező Általános Iskolai Kollégium. Kutatói munkám a lajosmizsei település közel három évtizedes iskolakörzetesítési problémáinak, társadalmi hatásainak vizsgálatára irányul, és a már korábban, 1976-ban *Forray R. Katalin* által végzett kutatásra épül, kiegészítve mindazokkal a kisiskolákra vonatkozó új szempontokkal, amelyek az elmúlt időszak oktatásügyi problémáiban bekövetkeztek.

A *Forray R.* által végzett több mint három évtizedes múltú kutatói munka alaphipotézisként szolgál a mai oktatásirányításban, intézményhálózat-fejlesztésben fellelhető anomáliák feltárására, összehasonlító elemzésére.

Kistélepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban

A kisiskolák ügye iránti elkötelezettségem több érvből indul ki, az előnyei közül néhányat kiemelve: a kisiskolák exkluzívak, a tanítás és nevelés intenzívebb, a kultúrát közvetítik (a gyermek otthonról viszi magával), több idő jut a gyakorlati készségek kifejlesztésére.

Az alapfokú közoktatási intézményrendszer radikális átszabása, a kis létszámú iskolák megszüntetése, tagintézménnyé válása nagyobb létszámú központi iskolák létrejöttét szolgálja, de nem veszi figyelembe az aprófalvas térségekben kialakuló konfliktusokkal terhelt folyamatokat. Az új „körzetesítési politika” okairól, céljairól, hasznáról és káráról a szociológusok és szakmapolitikusok döntő többsége kritikusan nyilatkozik a többcélú kistérségi társulások létrehozásának módját, működését, mindezek társadalmi, politikai következményeit illetően.

Az új iskolaszervezet kialakításának egyik akadályát az elaprózott iskolarendszerben látja ugyanakkor más kutató, pl. *Andor Mihály* (2005. 65.), szerinte a pedagógiai innováció, a minőségi oktatás nincs biztosítva. *Ladányi János* és *Szelényi Iván* ezzel szemben a „lopakodó újrakörzetesítés” társadalmi hatásait abban látja, hogy ez a politika a hátrányos helyzetű térségek és csoportok, elsősorban a romák erősödő iskolai, társadalmi és térbeli szegregációját eredményezi (*Ladányi és Szelényi*, 2005, 2005a). A közoktatás intézményszerkezeti átalakítását nem előzték meg hatástanulmányok.

Az aprófalvak, kistelepülések funkcióvesztése jelentős részben a korábban elszervezett településfejlesztési, többhullámú körzetesítési politika eredménye, ugyanakkor a gyermeklétszám csökkenése kikényszeríti a közös intézményfenntartást, vagy akár óvodák, iskolák bezárását. Az alapfokú oktatási intézmény megszűnése pozitív, negatív irányban is hat, a központosítási törekvések nyerteseként meg is erősödhet egy település, de intézményeit elvesztve elsorvadó falvak közé süllyedhet. (*Kovács K. és Somlyódyné Pfeil E.*, 2008)

A kisiskolák körének meghatározása tömören így fogalmazható meg a 2005. évi elemzések alapján: a kistelepülési kisiskolák az egyiskolás falvak évfolyamonként egy osztállyal működő iskolái, illetve az egyiskolás falvak nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolái. Fogalmát a Pedagógiai Lexikon (1997. II. 240. o.) sem egyértelműen definiálja.

Forray R. Katalin a csupán alsó tagozattal, osztatlan, vagy részben osztott osztályokkal működő iskolákat tekinti kisiskolának (*Forray*, 1998).

A tanulmányban kisiskola alatt a hagyományos népiskolából kinőtt általános iskolát értem, viszonylag alacsony tanulói létszám, osztott, vagy osztatlan osztályokkal, biztosítva a hatékonyság, a minőség és méltányos iskola iránt támasztott elvárásokat.

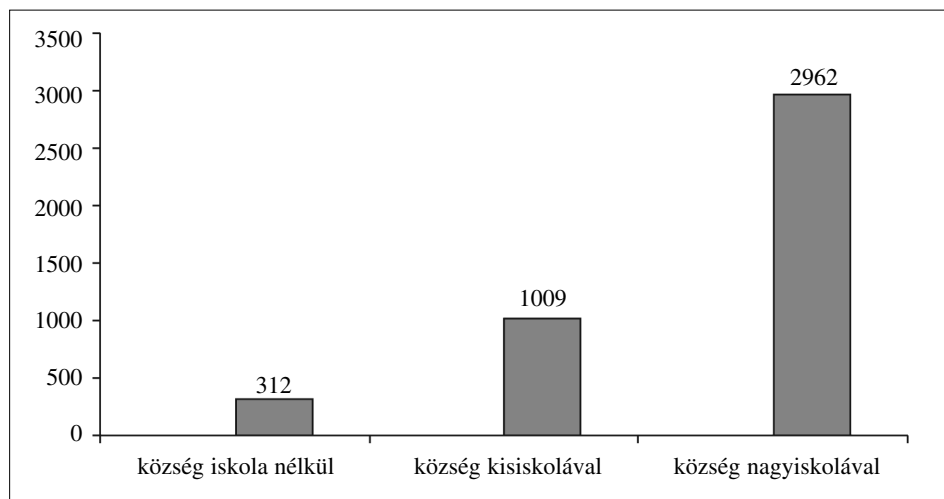
A kistelepülési kisiskolák köre intézményi szinten és feladatellátási helyek szerint (pl. tagiskolák) áll rendelkezésre (lásd 2. táblázat).

Megállapítható, hogy ez a kétféle kisiskola-meghatározás nagyrészt fedi egymást, csekély különbség tapasztalható a tanulói létszámot illetően.

2. táblázat Az iskolák és a diákok megoszlása az iskolakategóriák között

	Falusi kisiskolák	Nagyobb falusi iskolák	Városi iskolák
Feladatellátási helyek			
Feladatellátási helyek száma	1220	802	1756
Átlagos iskolaméret (diákok átlagos száma)	91,3	260,4	346,8
Összes diák	111 352	208 869	608 943
Települések száma	1220	682	253
Átlagos településméret	1021,6	2986,4	26 410,3
Intézmények			
Intézmények száma	1105	759	1549
Átlagos iskolaméret (diákok átlagos száma)	97,3	280,0	393,2
Összes diák	107 565	212 526	609 073
Települések száma	1105	692	253
Átlagos településméret	1065,3	2962,6	26 410,3

Forrás: *Hermann*, 2005.



1. ábra Település átlagos lélekszáma (fő)

Forrás: KSH T-Star 2002. évi adatbázisa

A kistételek helyzetét befolyásoló tényezők közül a népesség alakulását, az iskolázottság színvonalát elemezve a 2002. évi adatok alapján megállapítható, hogy a kisiskolát működtető települések átlagos lélekszáma kb. 1000 fő.

A falvak lassú elöregedése tekintetében a kis- és nagyiskolák közötti különbség a falvakban szembetűnő. A nagyiskolák városias jellemzőket mutatnak, a „kisiskolás” falvak korfája jobban hasonlít a legkisebb faluéhoz. A 60 év feletti nyugdíjasok aránya az iskola nélküli falvakban a legnagyobb. Az 1. ábra szemlélteti az egyes települések iskolával való ellátottságát. Az 1997-es KSH népességi adatok szerint a magyar települések hasonló képet mutatnak, az általános iskolás korúak aránya teljes biztonsággal csökkenő képet mutat.

A kisiskolák felújítási és beruházási kiadásait elemezve köztudott, hogy ugyanannak a kisiskolai beruházásnak a fajlagos költsége több, mint egy nagyobb iskoláé. A településméret csökkenésével nő az átlagos fajlagos kiadás mértéke, különösen az 1000 fő alatti települések esetében.

A kistételek iskolák költségeit számos tényező befolyásolja: (1) az iskola mérete; (2) működik-e a felső tagozatos képzés; (3) mekkora a sajátos nevelési igényű gyerekek aránya;

3. táblázat A falusi iskolák tényleges és becsült kiadása összesen (milliárd Ft)

	Kiadás
Tényleges működési kiadás	
Kisiskolák	41,54
Nagyobb falusi iskolák	63,50
Falusi iskolák együtt	105,04
Becsült kiadás a kisiskolák minimális iskola	
Iskolaméret: 150 fő	39,29
Iskolaméret: 200 fő	36,09

Forrás: Hermann, 2005.

4. táblázat A falusi kisiskolák bezárásával elérhető megtakarítások becsült felső határa, 2002 (%)

	Fajlagos kiadások	
	A falvak iskoláihoz mérten	Az összes önkormányzati iskolához mérten
100 főnél kisebb iskolák bezárása	4,25	0,95
150 főnél kisebb iskolák bezárása	9,52	2,12
200 főnél kisebb iskolák bezárása	12,72	2,83

Forrás: Hermann, 2005b

(4) az iskola az ÁMK-val (Általános Művelődési Központ) egy intézményben működik-e; (5) a település „gazdagsága”, jövedelemteremtő képessége; (6) a pedagógusok összetétele.

Az iskolaméret csökkenésével a kisiskolák fajlagos költségei meredeken emelkednek, amelyet a 3. táblázat szemléltet.

A költségek ugyanakkor 200 fő felett már lényegében változatlanok, bár az is előfordul, hogy a nagyobb iskolák között is találhatunk viszonylag magasabb költségű iskolákat.

Az iskolabezárások, illetve -összevonások a legtöbb esetben a helyi fizetéképtelenség következményei, de kérdés, hogy ha az állam minimalizálná az általános iskolák nagyságát, mennyi megtakarítást lehetne elérni. Hermann (2005b) becsült adatokkal mérte fel a ténylegesen elérhető megtakarításokat, nem számolva az utaztatás költségeivel vagy egyéb többletkiadásokkal.

A táblázatból azt lehet megállapítani, hogy ha minden 100 főnél kisebb iskolát bezárnánk, akkor a falvak iskoláinak összkiadásaiból 4,25%-ot, viszont az összes önkormányzati iskola kiadásainak csak 0,95%-át takarítanának meg. Ugyanabban a megközelítésben, ha 150 fő diákra emelnénk a minimális iskolaméretet, akkor az országos megtakarítás 2,12%, 200 tanuló esetén pedig 2,83% lenne. Azaz, ha minden iskola majdnem a mérhető hatékonyság szintjén vagy e fölött üzemelne, az összes megtakarítás makroszinten nem érné el a 3%-ot. Ennek oka az, hogy bár lényegesen drágább egy kisiskolába járó tanuló iskoláztatása, ezekben az iskolákban viszonylag kevés diák tanul. 150 főnél kisebb iskolákba jelenleg több mint 75 ezer diák jár, a nagyobb falusi iskolákba több mint 200 ezer, szemben a városi iskolákkal, ahol több mint félmillió diák tanul.

Hermann a kisiskolák fajlagos költségeinek emelkedésére hívja fel a figyelmet. Meg kell jegyezni, bár kevés diák tanul ezekben az intézményekben, az önkormányzatok egy része megtartja iskoláit, vállalva a költségnövekedést a helyi kisiskola számos előnye miatt.

Összességében elmondható, hogy a kistelepülések iskoláinak körén belül a legkisebb és a kicsit nagyobb falusi iskolák csak tanulói környezetben térnek el szignifikánsan egymástól. Eltérés mutatkozik viszont a kisiskolák pedagógusainak jellemzőiben, az iskolai szolgáltatások mennyiségében. Azonban a diákok és a fizikai infrastruktúra jellemzőit tekintve már nincs szignifikáns különbség.

A fajlagos oktatási kiadások valóban magasabbak a kisiskolákban, de az iskolák bezárása mégsem járulna hozzá makroszintű megtakarításokhoz.

Kutatási eredmények alátámasztják azt a tényt is, hogy a kisiskolák nem kevésbé eredményesek, mint a nagyobb települések iskolái, azonban a már meglévő hátrányokat nem tudják kompenzálni (pl. idegennyelv-tanár, internet-hozzáférés) (Horn D., 2006).

A 2007. évi költségvetési törvény, a közoktatási törvény 2006-os és 2007-es módosítása felgyorsította a szerkezetátalakítás folyamatát (20-30%-os forráskivonás, 15 fős létszámlimit).

Az óvoda és az alsó tagozat helyben tartását támogatni lehet, azonban a tagintézményeké váló iskolák esetében a szülői döntések felszámolhatják az alsó tagozatot is. (Már az iskola-kezdés évében máshová íratják a szülők a gyermekeiket.)

Kivételek azért vannak. Osztatlan alsó tagozatos iskolák még évekig fenntarthatók a szülői lojalitás és elégedettség miatt, de ezek az intézmények nagyon sebezhetőek, családias méretük miatt, s mert egy vagy néhány pedagógus személyétől függenek (Forray, 1998).

A kisiskolákkal szemben gyakran megfogalmazódott az a vád, hogy nem tudnak olyan pedagógiai szolgáltatásokat nyújtani tanulóiknak, mint a jobban felszerelt, megfelelő tanárokkal ellátott városi iskola. Ez a pedagógiai érv már a hetvenes évek iskolakörzetesítési hulláma idején megjelent (Kozma, 2002, 19–22. o.; Andor M., 1986), amely a nyolcvanas években a kisiskolák újraindításának lehetőségeit kutatásokkal támasztotta alá. A körzetesítést nem követte ugyanis semmilyen látványos fejlődés a közoktatás hatékonyságában (Andor M., 1986).

A pedagógiai paradigmaváltás szükségessége felveti a kérdést, milyen méretű intézmények felelőnek meg az egyszerre hatékony, eredményes és méltányos iskola iránt támasztott elvárásoknak.

A hatékony, eredményes, minőségi oktatási intézményrendszer kialakítása feltételezi a pedagógiai munka érdekérvényesítését is, ugyanúgy, mint a szakmai munka színvonalának emelését. Ehhez szükséges a pedagógiai munka ellenőrizhetősége, elszámoltathatósága, fejleszthetősége, erre pedig a koherens, megbízható mérési rendszer, nyilvános országos adatbázis kidolgozása nyújt lehetőséget.

A közoktatás intézményrendszerének átalakulása még nem jutott nyugvópontonra, szignifikáns különbségek mutatkoznak az egyes térségekben. Veszélyforrást jelent szinte mindenütt a közoktatási intézményrendszerben ösztönzött, „türelmetlen” és gyakran megalapozatlan integráció is. Az azonban, hogy a kistelepülések számára az együttműködés az egyetlen lehetőség a túlélésre, ma már nem vitás.

Összegzés

Az oktatásügyben az intézmények önállósága az oktatáspolitikai központi kérdése. Az iskolakörzetesítési trendek a történelem során számtalan esetben megváltoztak, hol az összevonások, hol a visszatelepítések kerültek előtérbe. Ezek a szervezeti változások nemcsak hazánkat érintették, hanem más országok iskolaügyében is lezajlottak, hol nagyobb mértékben, hosszabb távon látták az iskolakörzetesítések hasznos eredményeit, hol pedig visszajára fordultak az átszervezések.

Ha az iskolába bejáró tanulók viszonyait elemezzük, jó példa az amerikai gyerekek sajátos helyzete. Az USA-ban szinte minden gyerek naponta iskolabusszal jár tanulni, tanítás után pedig a sárga busz viszi őket egyenesen az otthonukba. A nagy távolságok és a tömegközlekedés hiánya miatt az iskolabusz egy idősebb Egyesült Államokkal. Az iskolák mind „körzetesített” iskolák, egy-egy település vagy farm nem képes fenntartani önálló oktatási intézményt.

A kistelepüléseken rendkívül alacsony az iskoláskorú gyerekek száma, az önkormányzatok forrásképtelenek önálló iskola fenntartására. Az 1960-as évek iskolakörzetesítési hulláma után a visszakörzetesítések felerősödtek, létrejöttek az iskolatársulások.

1990-től az iskolák fenntartási joga az önkormányzatok kezébe került, ők dönthetnek, hogy egyedül vagy más településsel közösen akarják-e működtetni iskolájukat. A legtöbb önkormányzat ragaszkodott saját iskolájához, sőt a gyermeklétszám csökkenése ellenére új iskolákat is létrehozta. Presztízs kérdést csináltak az iskola ügyéből, el sem tudták képzelni, hogy a saját gyerekeik egy másik faluba járjanak át tanulni.

Az 1990-es évek elején az akkori kormányzat támogatta az önálló iskolák fenntartását, s a pályázatok segítségével a kistelepülések komoly infrastrukturális fejlesztésekbe fogtak. Az

1990-es évek második felére azonban kiderült, hogy az önkormányzatok erejükön felül vállalták fel a terheket, az állami támogatás reálértéke csökkent. Nem jutott elég pénz az épületek felújítására, az iskolák felszereltségének javítására. Az önkormányzatok gyakori csődhelyzete, a csökkenő gyermeklétszám a falusi kisiskolák gazdaságtalan működését eredményezte. A szakmai felkészültség sem volt megfelelő a helyi önkormányzatoknál, hiányoztak az oktatási szakemberek, s ezért a szakmai szempontok gyakran hiányt szenvedtek az anyagi természetű megfontolások miatt. A kisiskolák ellehetetlenülése, gazdaságtalan működése mint kényszerhelyzet idézte elő bezárásukat.

Előtérbe került a társult iskolák létrehozása, amikor több település üzemelteti a központi iskolát. Azonban a szülők és pedagógusok továbbra is ragaszkodnak a helyi, saját intézményükhöz.

Elemzések rámutatnak arra, hogy nem célszerű a társulások erőltetése, amely az iskola nagyságára, fenntartói körére irányul, ezzel szemben a minőségi oktatás kellene hogy prioritást élvezzen. Ehhez szükséges lenne az oktatásügyben egy szigorú követelményrendszer kidolgozása, amely rákényszerítené az önkormányzatokat az együttműködés új formáira.

Míndezen az elképzelések a falusi térségek kisiskoláinak újbóli megszűnéséhez vezetnének, annál is inkább, mivel adottságaik már messze nem felelnek meg a modern európai oktatásügy elvárásainak. Az egész társadalom valamennyi szereplője számára új cselekvési módok, attitűdök elsajátítása indokolt, messzemenően figyelembe véve továbbra is a helyi identitás, a térség sajátos helyzetéből adódó jogos elvárásokat.

Csak megerősíteni lehet azt a feltevést, hogy egy adott térség politikai, gazdasági, oktatási intézményeinek összehangolt működése célravezető lehetne a további fejlesztések vonatkozásában, amely mechanizmusok feltérképezése, elemzése, javaslatok megtétele továbbra is az oktatók-kutatók számára jelentett és jelent ma is kiemelt feladatot.

A falusi kisiskolák olyan elemei iskolahálózatunknak, amelyekkel hosszabb távon is számolni kell. A kisiskolák legfőbb neuralgikus pontja a vegyes életkori csoportok osztatlan, vagy részben osztott oktatása. A kisiskolák fajlagos költségeit a kisgyermek és társadalom egésze szempontjából is vizsgálni kellene. A kisiskolákkal kapcsolatos kérdések megoldását a civil társadalomban kell keresni, azt kellene feltárni, milyen lokális funkciókkal bővíülhet a kisiskola, hogy még több szállal kapcsolódjék a helyi közösséghez. Az iskola bezárása növeli a falusi térség szociális, kulturális lemaradását, népének, iskolájának, tanárainak elszigetelődését. (Forray R.: *Falusi kisiskola a lokális társadalomban*. www.forrayrkatalin.hu/doski/falusi_kisiskola.pdf)

A több évtizedes gyakorlat, a körzetesítések esete a mai napig terebélyesedő gondokat konzervált. Nálunk a saját iskola egyfajta szimbólummá vált, a falvak igyekeznek megtartani iskolájukat, holott adottságaik már messze nem felelnek meg a modern európai oktatásügy elvárásainak. Az új tanulói teljesítményrendszer kidolgozása, amely a pedagógiai munka jó minőségét is megköveteli, minden bizonnyal a központositott, decentralizált intézményrendszer kialakulását eredményezheti, amely egyértelműen a tanuló érdekeit is szolgálja. Meg kell határozni egy adott körzet települési, iskolai és társadalmi-kulturális paramétereit, hogy a kijelölt körzet fejlesztése során egyúttal a körzet speciális hátrányait is tompítani tudjuk.

IRODALOM

- Andor M. (1986): Az iskolák visszaállításának esélyei. *Valóság*, 2. sz. 69–75. o.
- Bánlaky P. (1985): Társadalmi mozgásterek. In: Bóhm A. és Pál L. (szerk.): *Helyi társadalom III. Strukturális viszonyok a helyi társadalomban*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest.
- Báthory Z. és Falus I. (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Coombs, P. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Forray R. K. (1983): Társadalmi-területi folyamatok és az általános iskola problémái. In: Várhegyi Gy. (szerk.): *Társadalom, oktatáspolitikai, általános iskola*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. (1988): *Az iskolakörzetesítés és az iskolák újjászervezése aprófalvakban*. 1988, Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. és Kozma T. (1986): *Oktatásökológia*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. és Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. K. és Kozma T. (1998): *Kleine Grundschulen in Ungarn*. In: Fickermann, et al.: *Kleine Grundschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Forray R. K. és Kozma T. (1999): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. *Educatio Füzetek*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Hermann Z. (2005): *Tanulási környezet és eredményesség a falusi kisiskolákban, a kistelepülési kisiskolák fajlagos kiadásai. Leíró elemzés*. Kézirat. OPEK, Budapest.
- Hermann Z. (2005b): *A falusi kisiskolák fajlagos kiadásai*. Kézirat.
- Horn D. (2006): Kistelepülések kisiskolái-társulás? In Palotás Z. (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás 2005*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kovács K. és Somlyódiné Pfeil E. (2008): *Közszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában*. Kézirat.
- Kozma T. (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Árpád (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (1982): *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Köszegfalvi Gy. (1985): A magyarországi településrendszer strukturális változásai, különös tekintettel a helyi társadalomra. In: Böhm A. és Pál L. (szerk.): *Helyi társadalom III. Strukturális viszonyok a helyi társadalomban*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest.
- Krugman, P. (2000): A földrajz szerepe a fejlődésben. *Tér és Társadalom*. 4. sz., Budapest.
- Ladányi J. és Szelényi I. (2005): *A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi J. és Szelényi I. (2005b): *Az újrakörzetesítés társadalmi ára*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lukács P. és Nagy P. (2004): *Oktatáspolitikai: Válogatás a hazai szakirodalomból*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Meusburger, P. (1998): *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg-Berlin.

EGY EGYETEM BELSŐ VILÁGA

A Partiumi Keresztény Egyetemen készült kvalitatív vizsgálat

A kutatás tágabb kontextusai

Az Európai Unió nemzeteket egyesítő, harmonizációs politikájának égisze alatt az országhatárok átjárhatóvá váltak, már nem jelentenek akadályt a nemzeti és kulturális különbségek ellenére sem. A kulturális elfogadottság és a jogharmonizációs politika ellenére a kisebbségben élő tagok élethelyzete keveset változott. Önmaguk létét a többségi nemzethez való viszonyuk, az azoktól való nemzeti identitásbeli másságuk alapján determinálják.

Kutatásunk tágabb kontextusaiban arra vállalkoztunk, hogy kvalitatív mélyinterjú vizsgálati módszerrel feltárjuk és bemutassuk a határon túl született magyar hallgatók életének és identitásának főbb sajátosságait. A lekérdezett diákok interjúi alapvetően három fő csoportra tagolhatók:

1. Az első csoportot alkotják azok a diákok, akik szülőhelyükön, kisebbségi közegben élnek és nevelkednek, illetve az ottani felsőoktatási intézmények egyikében töltik diákéveiket.
2. A második csoport tagjai azok a diákok, akik szülőföldjükön laknak, azonban magyarországi képzőhelyen folytatják tanulmányaikat. Az ő esetükben a másik országban való továbbtanulás tényét egyfajta migrációs átmenetnek tekinthetjük.
3. A harmadik csoport tagjai Magyarországra költöztek, sok esetben a magyarországi képzésben való részvétel szándéka miatt. Ennek megfelelően magyarországi felsőfokú képzésben vesznek részt.

A kvalitatív kutatások eszköztára lehetőséget ad a személyiséget ért hatások és azok következményeinek feltárására, összefüggésük magyarázatára. Ezért az interjú módszerét választottuk a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem diákjainak megkérdezése során, és az interjúkat a személyes megfigyelés eszközével egészítettük ki. Kutatásunkban az életrajzi események tekinthetők magyarázó változónak, amelyek elsősorban a kisebbségi létben és a földrajzi elhelyezkedésben nyilvánulnak meg. A függő változóként definiálható attitűd és identitás fogalom pár pedig a sajátos csoportkohézióban, az erdélyi identitástudatban ragadható meg. Jelen tanulmányban a Partiumi Keresztény Egyetem diákjaival készült interjúkat mutatjuk be, kiindulópontként a Partium térségének fogalmi definiálásával.

A Partium régiójának területi elhelyezkedése

A Partium eredetileg az alföld és a hegyvidék találkozási pontjain kialakult vásárvárosok vonzáskörzetében keletkezett, mely városok az eltérő térségek eltérő termékeinek cseréjét könnyítették meg. A vásárvárosokkal szinkronban alakult ki és szerveződött a vasúthálózat is. Azonban a határmegvonások által a vásárvárosok élete megbénult, hiszen azok földrajzi helyzete megegyezett az új határok fekvésével, így az áruk mozgása és az általa generált gazdasági fejlődés megtorpant. A Partium jellegzetessége, hogy három ország határ menti térségén helyezkedik el, azonban az Európai Unió térnyerésével párhuzamosan csökken a határok elválasztó jellege, erősödik a régiók szerepe és funkciója. (Süli-Zakar, 2006) Ezért valószínű-

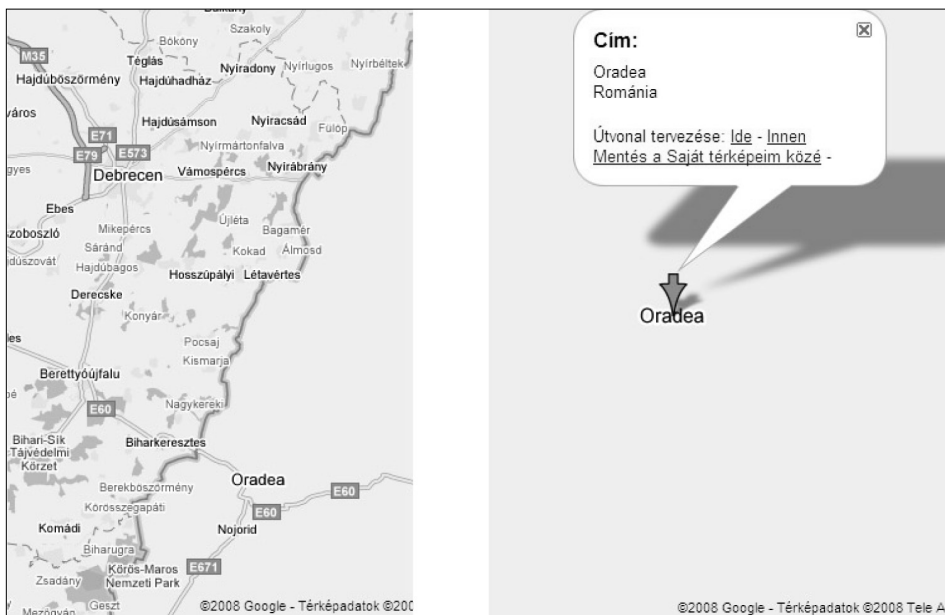
leg a jövőben a Partium térsége is egyre nagyobb hangsúlyt és szerepet kap gazdasági és kulturális szempontból egyaránt.

A Partiumhoz közigazgatási szempontból a következő megyék tartoznak: Magyarországon belül Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Romániában Bihar, Szatmár, Szilágy és Máramaros tartoznak, Ukrajna területéről pedig Kárpátalja. Tehát a három ország határmezsgyéjén elhelyezkedő régió két megyéje Magyarországhoz, egy megyéje Ukrajnához, négy megyéje pedig Romániához tartozik. (Süli-Zakar, 2006) A három országot összekötő régió a jövőben az országok közötti szakmai, kommunikációs, kulturális és gazdasági áramlás megkönnyítését szolgálhatja az Európai Unió regionális politikájának erősödése által.



Az egy régió alá eső három országrész közös pontja, hogy mindegyikben jelen van a magyarság: Magyarországon többségi, Ukrajnában és Romániában pedig kisebbségi nemzetként képviselve magát. Tehát a régió nemzetiségi kérdés tekintetében is összetartozónak mondható. Ez azt jelenti, hogy a Partium mindhárom országrész alá eső területe érintett a magyar oktatás ügyében, lehetővé téve az egy régió alá eső, ám különböző országhoz tartozó magyar nyelvű oktatás nemzetközi összehasonlítását. Kutatásunk azonban csupán a romániai Bihar megyében található nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem életére és belső világára összpontosít.

A Partium régiójának földrajzi és közigazgatási bemutatását követően vessünk egy pillantást a város elhelyezkedésére egy internetes térképkereső segítségével. A <http://maps.google.com/> honlapon Európa-szerte lehet városokat, utcaneveket, akár házszámok részletességéig megnöven keresni. Az országok térképeinek aprólékos bontása azonban a schengeni határvonalon megszakad, az online keresőtérképen éppen egy ilyen keresési határvonalat jelent a magyar-román határ. A Debrecentől alig 70 km-re fekvő Nagyvárada, amely az aktuális kutatás területét jelenti, már nincs kidolgozva a térképen, Nagyvárada (Oradea) nevére keresve megkapjuk a pontos helymeghatározást egy piros nyíl képében, azonban az utcák, falvak, úthálózatok helyett az a bizonyos hely csupán egy szürke mező közepén helyezkedik el. Ez szemléletesen kifejezi, hogy a földrajzi közelség ellenére egy ismeretlen, feltáratlan világgal állunk szemben, amely izgalmas és sokatmondó kutatásnak adhat teret. Ez az ismeretlenség jelentheti jelen kutatásunk aktualitását, egy közeli, mégis sajátos világ feltárását, amelynek belső törvényszerűségei jórészt még ismeretlenek.

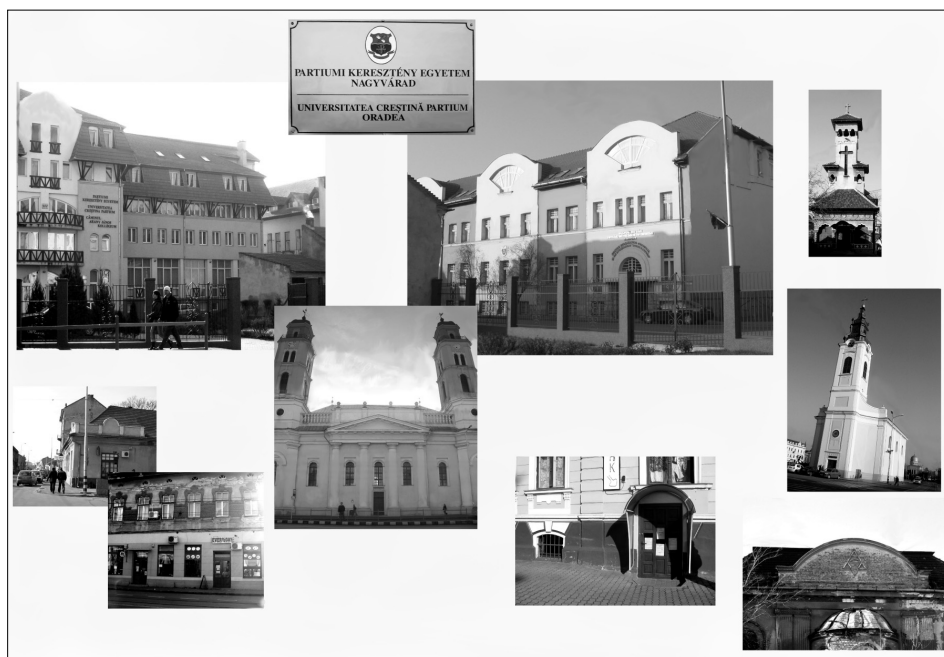


A Partiumi Keresztény Egyetem hermeneutikai környezete

Távolról közelítve megérkezünk az egyetem földrajzi környezetéhez, épületeihez, majd a diákok belső világához, vagyis az interjúkhoz.

A regionalitáson túl, történetileg szemlélve, a Partiumi Keresztény Egyetem a Sulyok István Református Főiskola helyén alakult, egyházi, azaz magánoktatás keretében működő intézmény. A következő (3.) ábra szemlélteti az egyetem földrajzi elhelyezkedését, azt a templomokkal körülvett épületet, amelyben az iskola működik. Múltán nevezhetnénk templomokkal körülvett iskolának is, amely keresztény, ahogy a neve is és közege is, amelyben él. Felvethetnénk a kérdést, hogy mi tesz kereszténnyé egy egyetemet. A szellemisége, az alapítói vagy a környezete? A Partiumi Egyetem vonzáskörzetében több hozzá szervesen nem kapcsolódó, azonban környezetét és így az egyetem külső arculatát mégis szervesen meghatározó templom van. Köztük egy régi zsinagóga és egy ortodox templom, amely földrajzilag igen közel található az intézményhez, szellemiségében és nemzetiségi hovatartozásában azonban igen messze, ahogy a keleti vallások színes arculata is igen távol áll az egyszerű protestáns arculattól. Hiszen Erdélyben a felezeti hovatartozás szoros kapcsolatban áll a nemzeti hovatartozással. A belváros felé haladva – a Nagyváradi Magyar Diákszövetségnek is otthont adó Sas-palota felé közeledve – az utca végén egy katolikus templom található, amely már szerves részét képezi az egyetemnek, hiszen vasárnap esténként ide jár az egyetem ifjúsága „ifimisére”, ahol az egyetem zenészekes diákjai adják a zenei aláfestést. Az egyetem közvetlen közelségében egy református templom található, amely az egyetem egyházi alapítása miatt már szervesen is hozzátartozik az egyetem világához, hiszen a Királyhágómelléki Református Egyházkerület ad otthont az egyetem számára.

A templomok mellett egy teljesen más közeg is feltárul előttünk az egyetem földrajzi elhelyezkedésének hermeneutikai képét tanulmányozva. Az egyetem körül ugyanis számos kisebb szórakozóhely él meg a diákok esti időtöltéseiből. Nem volt nehéz a kutatás során beleszippenni az esti szórakozóhelyek világába és megismerni, hogyan töltik a diákok esténként



az idejüket, hogyan szerveződnek barátságaik, kapcsolataik, melyik az az elsődleges közeg, amelyet felkeresnek a kollégium falain kívül. Képösszeállításunk egy csokorba szedve tárja elének az egyetem hermeneutikai környezetének összetett képét.

Hipotézis

Az épületek külső világa felől, vagyis az egyetem külső arculatától annak belső világa és szellemisége felé haladva, kiindulópontként azt a hipotézist fogalmazhatjuk meg, mely szerint az egyetem az a közeg, ahol az identitástudat kialakulhat, fejlődhet és formálódhat, kifejezetten abban az esetben, hogyha az egy kisebbségi közegben, kisebbségi nyelven működő keresztény egyetem. A kisebbség nyelvén tanulás lehetőségét elsősorban azok a diákok választják, akik számára annyira fontos az anyanyelven való továbbtanulás lehetősége, hogy a későbbi munkába állási hátrányok és kockázatok ellenére is a kisebbségi nyelven való egyetemi képzést választják. Nyelvi kötődésük és nemzeti hovatartozásuk megőrzése, kifejezése érdekében vállalják az egyetemi évek befejezését követően az ország hivatalos nyelvének szakmai szintű ismeretének hiányából adódó elhelyezkedési hátrányokat. Ezért valószínűleg erősebb identitásbeli kötöttségekkel és mutatókkal rendelkeznek azoknál a társaiknál, akik a többségi nemzet nyelvén tanulnak tovább, vagy azoknál, akik a külföldi képzések lehetőségei közül választanak, elhagyva a kisebbségi közeget.

Rövid elméleti kitekintő

A Partiumi Keresztény Egyetem 1990. óta működik a Sulyok István Református Főiskola helyén, a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet kihelyezett karaként jött létre, majd attól leválva 1999. október 1-jén kezdhetette meg önálló egyetemenként való működését. Jelenleg 3 kar 9 tanszékén 11 alapképzés és 4 magiszteri képzés keretében működik. (www.partium.ro)

Az egyetemet kisebbségi forrásokból finanszírozzák, és magánoktatás keretében működik, hiszen az egyházi alapítású oktatási intézmények a magánoktatás körébe tartoznak. Az állami támogatás hiánya veszélyezteti az intézmény fenntartását, zavartalan működését. Az egyházi alapítású intézmények – szemben a magánoktatással – nem tandíjkötelesek, a finanszírozás kérdését illetően mégis az állami fenntartást nélkülöző magánegyetemek körébe tartoznak. (Szűcs, 2003)

Vajon a vallásosabb rétegek választanak-e egy egyházi kötődéssel rendelkező egyetemet, vagy az egyetemválasztás során pusztán a nyelvi, nemzeti és érdeklődésbeli preferenciák játszanak szerepet? Szilágyi Györgyi és Flóra Gábor kutatásai szerint „a térség vallásosabb rétegének értékvilágában jelentős mértékben tovább él a szülőhely iránti tradicionális kötődés. E kötődés az egyház mint tradicionális intézmény iránti ragaszkodásban is kifejeződik” (Szilágyi és Flóra, 2003) Szerintük a vallásosság dimenziója szorosan összefonódik a helyi közösséghez és nemzetiséghez való tartozás tudatával és annak fontosságával, amely erőteljesen hat a partiumi régióban. Feltételezhető, hogy azok, akik számára ez az értékudati és identitásbeli dimenzió kevésbé fontos, a migrációs hullámok során már elhagyták szülőföldjüket, és az identitástudatukat erősebben megélték választották a szülőföldön való maradást. Így a Partium és Erdély egyéb területein élő, megmaradt magyar kisebbség, amely mind a migrációtól, mind az asszimilációtól elzárkózott, erős nemzeti és etnikai tudattal él. Így méltán juthat a fent idézett kutatás a következő konklúzióra: „A vallásosság megélésével összefonódó értékudati dimenziók közül kiemelkedő a helyi közösséghez való kötődés, valamint az etnikai-nemzeti hovatartozás tudata. Mindezek együttesen alkotják, alakítják ki az otthonosságnak, a szülőföldhöz való kötődésnek azt a hagyományos formáját, amely felmérésünk adatai szerint továbbra is erőteljesen hat a tanulmányozott partiumi régióban.” (Szilágyi és Flóra, 2003) Az így megélt identitás szorosan és elválaszthatatlanul kapcsolódik a szülőhelyhez és a történelmi múlthoz.

Szűcs István szerint „az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelkép-értékű kulcsintézménye”. (Szűcs, 2003) A kijelentés visszavezethető a kiindulópontként definiált hipotézishez, mely szerint az egyetem egy olyan közeget jelent a kisebbségben élők számára, amely az identitás megőrzésének és ápolásának nélkülözhetetlen feltétele, vagyis a kisebbségi egyetem oktatási funkcióján túl identitásmegőrző szereppel is bír. Ezt a kutatás során szeretnénk többször kiemelni, ennek létét gyakorlati példákkal illusztrálni.

A Partiumi Keresztény Egyetemen készült kutatás

A 2007-es év végi nagyváradi terepkutatás során tizenhét interjú készítettünk a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem diákjaival. Az interjúk során a megkérdezett diákok között két főbb csoport rajzolódott ki. Az első a Nagyváradi Magyar Diákszövetségen belül aktív tevékenységet vállaló diákok csoportja, akik tevékenységük során az egyetem kulturális és szórakoztató eseményeit tervezik és szervezik, a helyi egyetemi újság, a „Pársor” szerkesztésével és megjelentetésével hatást gyakorolnak az egyetem ifjúságára. Ezek a diákok főként a szociológiai szakosak köréből kerülnek ki, ők alapították a Nagyváradi Magyar Diákszövetségen belül a szociológiai szakosztályt. A diákszövetségen keresztül kifejtett aktivitásuk fontos, szerepük meghatározó az egyetem életének szerveződése szempontjából is, a diákok szabadidős tevékenységének szervezésében.

A másik főbb diákcsoport a Partiumi Keresztény Egyetem művészeti képzésében részt vevő diákok, akik főleg a zene, illetve a reklámgrafika szakon tanulnak. A zene szakos diákok számos külföldi úton adnak zenei előadásokat, ami meghatározhatja életmódjukat, látásmódjukat. A reklámgrafikai képzés fontossága abból adódik, hogy ez a szak felkapott, piacképes, érdekes szakot jelent a diákok számára, a Partiumi Keresztény Egyetemnek pedig az a fajta

erőssége, ami képes elvonni a diákokat még a Babeş–Bolyai Tudományegyetem vonzásköréből is.

A tevékenységek mentén ez a két főbb diákcsoport rajzolódott ki a kutatás során. Azonban az identitás fő meghatározója a földrajzi elhelyezkedés. A Nagyváradról és környékéről származó diákok kevésbé hangsúlyozzák magyar identitásuk fontosságát, kevésbé tartják meghatározónak a nemzeti különbségeket. A román–magyar határtól távolabb eső magyar területekről származó székely diákok csodálkozva fogadják ezt, számukra meghatározóbb jelentőséggel bírnak a nemzeti különbségek, erőteljesebben hangsúlyozzák magyarságukat és határozottabban elkülönülnek a többségi nemzet tagjaitól. Valószínűleg a román–magyar határtól távolabb eső területeken jelentősebb asszimilációs erővel kell szembenéznük, amely ellen karakterisztikusabb öntudatuk véd. A Nagyváradról és környékéről származó diákok többségének véleményében hangsúlyos a nemzeti mássággal szembeni tolerancia és elfogadás. Ez a különbség elsősorban az önmeghatározás hangsúlyozásában és a többségi nemzetől való elkülönülés intenzitásában jelenik meg. Mindkét csoportban a megkérdezett interjúalanyok – két kettős nemzetiségű családba született interjúalanyt kivéve – elsősorban erdélyi magyaroknak, illetve székelynek tartották önmagukat; önmeghatározásukban megjelenik mind az anyaországtól, mind a többségi nemzetiségűektől való elkülönülés. Továbbá mindkét csoportra jellemző, hogy elsősorban magyar közösségben töltik szabadidejüket, magyar diákokkal kötnek barátságokat. Néhányan közülük ezt a román nyelv ismeretének hiányával indokolják.

A diákok beszámolóiból kiderül, hogy a Partiumi Keresztény Egyetemen olcsóbb a tandíj, mint a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. Anyagilag kevésbé megterhelő Nagyváradon lakni és a Partiumi Keresztény Egyetemre járni, mint Kolozsvárra vagy külföldre menni. A Partiumi Keresztény Egyetem hátrányosabb helyzetű diákokat is integrál, számukra is biztosítja a felzárkózás lehetőségét. Erre a jelenségre világít rá az, hogy többségük különböző diákmunkákat vállalt el az egyetemi tanulmányok mellett.

A megkérdezett interjúalanyok körülbelül negyede töltött egy vagy két félévet Budapesten cserediákként. Egy kivételtől eltekintve arról számoltak be, hogy Nagyváradon jobban érzik magukat, a saját közösségükben. Kíváncsian figyelik Magyarországot, számos tanulmányútról számoltak be, azonban életüket alapvetően Erdély valamelyik városában tervezik. Kutatásunk nem vonatkozik általában véve az erdélyi magyar diákokra, de nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a kutatás során megkérdezett interjúalanyok alapvetően az egyetemi évek során formálódó, leendő erdélyi, magyar értelmiségnek is az aktívabb magját alkotják. Azonban a kutatás kétségtelenül felhívja a figyelmet arra, hogy a Partiumi Keresztény Egyetem – vagyis egy kisebbségi egyetem – lehetőséget és teret biztosít a romániai magyar értelmiség képzésére és utánpótlására, egy otthonos magyar közösség világában.

Az interjúalanyok életében és szóhasználatában megfigyelhető egyfajta Budapest-orientáltság, Budapestre mint fővárosra tekintenek, annak ellenére, hogy nem Budapest a fővárosuk. Ez megjelenik többek között a szóhasználatukban is. Például a 2007-es, a Nagyváradai Magyar Diákszövetség által rendezett gólyabál meghívott előadói paródiájukban Bukarest helyett Budapestet említik, magyarországi helyeket, magyarországi autópályákat használtak képzeletbeli területként témáik illusztrálásához. Az egyik ilyen jellegű történet, amely szintén a magyarság létének tárgyát vette alapul, arról szólt, hogy honfoglaló őseink vérszerződéssel pecsételték meg kapcsolatukat, míg napjainkban ez csupán egy közösségi honlapon történő bejelöléssel történik. Érdekes volt a terepmunka során, amikor egy magyarországi zenekar csodálkozott azon, hogy az erdélyi magyar fiatalok milyen jól ismerik a dalaikat. Ez a jelenség felhívja a figyelmet arra, hogy az erdélyi magyar diákok Magyarország felé orientálódnak érdeklődési körüket illetően, azonban róluk feltételezhetően még a magyarországi célalanyaik is keveset tudnak.

A diákok viszonyulása az anyaországi magyarokhoz, illetve a többségi nemzetiségűekhez

A Magyarország felé orientált határon túli magyar diákok jól ismerik a magyarországi viszonyokat, akár kulturális, akár politikai vetületből. Az interjúkban a diákok elmondják, hogy számukra a legnagyobb sértés az, hogyha a magyarországi magyarok negatív megközelítésben beszélnek a romániai viszonyokról, vagy az, hogyha románnak tartják őket, nem erdélyi magyarnak. Olykor beszámolnak olyan esetekről, amikor a Magyarországon történő látogatásuk alkalmával az emberek elcsodálkoztak azon, hogy milyen jól beszélnek magyarul. Őket ez sérti, és elhatárolódásuk kiváltó okának tekinthető, hogy úgy érzik, a magyarországiak nem ismerik eléggé jól az ő kultúrájukat, életkörülményeiket. Tehát a Magyarország mint anyaország felé való érdeklődés egyfajta identitásbeli mássággal és elkülönüléssel vegyül.

A többségi nemzetiségűekhez való viszonyulás tekintetében nagyon kifejező az egyik önmegleltív interjúalany beszámolója. Székely származású, a megkérdezés idején végzős reklámgrafika szakos hallgató volt a Partiumi Keresztény Egyetemen. Saját bevallása szerint Nagyváradra érkezése idején tele volt előítéletes attitűddel a többségi nemzet tagjai iránt. Bevallottan előítéletesnek tartja önmagát, de ő maga sem érti, miért. Önmaga számára is felteszi a kérdést, hogy is van ez. Hiszen szívesebben vásárol románok által működtetett boltokban, román eladóktól, mint ott, ahol magyar eladók vannak. Szerinte a román eladók kedvesebbek. Beszámolója érdekes belső konfliktusra világít rá, amely a többségi nemzethez fűződő viszony kisebbségi közegben szocializált és többségi közegben tapasztalt, ellentétes élményein és tanult tartalmain alapszik. A következő esetről számolt be: Piacon vásárolt epret. Az egyetemisták körében általában megfigyelhető jelenség volt a kutatás során, hogy viszonylag kevés pénzből gazdálkodnak, ezért csak keveset akart venni abból a pár lejből, ami éppen nála volt. A magyar árus csak a megmaradt árujának egészét szándékozott eladni. Ezt látva egy román árus odahívta, és közölte vele, vegyen annyit, amennyit szeretne. Így tőle szívesebben vett. Kérdeztem, a román eladó értette-e a magyar párbeszédet, az interjúalany válasza szerint igen.

Az interjúalany beszámolt arról, hogy nehézségei vannak a román nyelvvel, ezért aggodalommal telve várta államvizsgáját, hiszen akkor az egyetem akkreditációjának hiánya miatt, a teológia szakokat kivéve, románul kell államvizsgázniuk a Partiumi Keresztény Egyetem diákjainak. A terepmunka során folytatott egyik beszélgetés alkalmával hangzott el az a nem hivatalos vélemény, mely szerint azt megelőzően még a kolozsvári egyetemre járhattak magyarul államvizsgázni a diákok. Viszont Kolozsvár konkurenst lát a nagyváradai magyar egyetemen, mivel az diákokat vonhat el a kolozsvári egyetemtől, ezért a 2008-as évtől nem engedte annak diákjait Kolozsváron államvizsgázni. Ezért az államvizsgáztatás következő potenciális lebonyolítója a román nyelven működő államvizsga bizottság. Azok számára a diákok számára, akik elsősorban magyarul beszélnek és tanulnak, a román nyelven való szakdolgozatírás és államvizsga nehézséget jelent.

A nyelvi nehézségek miatt a diákok elsősorban magyar anyanyelvű társaikkal barátkoznak, és elhatárolódnak a román anyanyelvűek barátságától.

Azok, akik a román nyelvű felsőoktatás keretéből választanak, feltételezhetően kevésbé tanúsítanak előítéletes, elszigetelődő magatartást azoknál, akik a magyar nyelvű oktatást választják. A többségi nemzet tagjaival való gyakoribb interakciók miatt az elszigetelődő előítéletes magatartás gyengül, személyes kapcsolataik révén közelebb kerülnek egymáshoz. A Partiumi Egyetemre járó diákok viszont egy izolált közeget, magyar közösséget alkotnak, ahol kevésbé van alkalmuk a többségi nemzet tagjainak diákjait megismerni, ami tovább fokozza az elszigetelődést és a magyar kapcsolatok keresését. Ez a többségi nemzet tagjaival szemben előítéletes attitűdöt szül, hiszen az előítélet tárgya általában éppen az ismeretlen mássággal szemben nyilvánul meg. Ezen keresztül érvényesülhet a kiindulópontként megfogalmazott hipotézis, mely szerint az egyetem az identitás megőrzésének és ápolásának kulcs szerepet játszó intézménye. Hiszen az egyetem közössége egyfajta magyar szigetet alkot egy román többségű környezetben.

Az elszigetelődő magatartás az interjúalanyok körében több okra is visszavezethető, oka lehet az erős csoportkohézió, vagy éppen az identitásuk asszimilációtól való megőrzésének tudattalan reflexe is. Lehetséges, hogy az esetenként megnyilvánuló, bevallott előítéletes attitűd eredménye, vagy az is lehetséges, hogy csupán válasz a saját magukkal szemben érzett valós vagy vélt előítéletre.

Az elkülönülés lehetséges okai tehát:

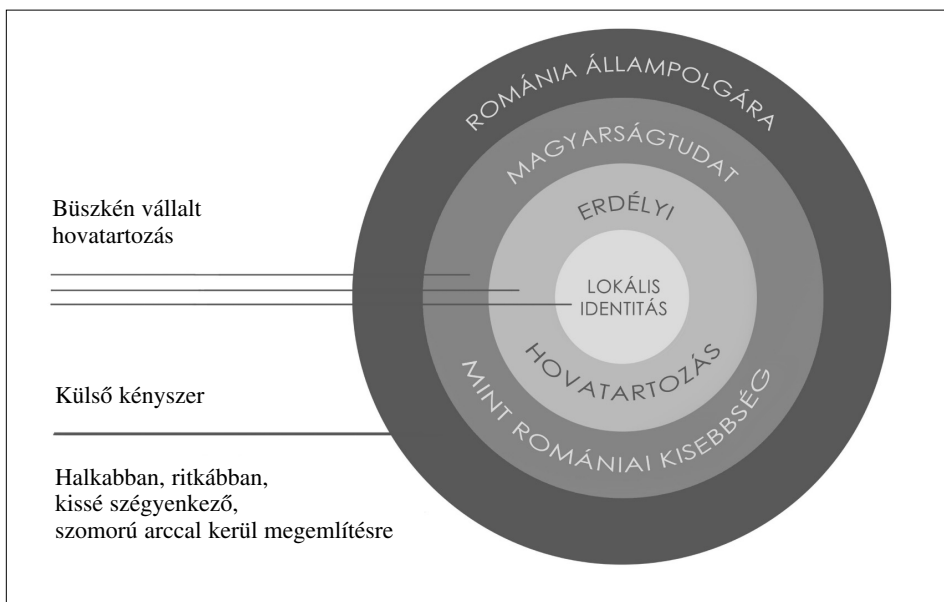
- válasz az önmagukkal szemben érzett előítéletre;
- erős identitás miatti elkülönülés;
- a csoportidentitás megőrzésének tudattalan szándéka;
- tényleges előítéletes attitűd.

Vélhetően ezeknek a folyamatoknak mindegyike szerepet játszik abban, hogy a határon túli megkérdezett diákok elsősorban szintén erdélyi magyar diákokkal szervezik szabadidejüket. Ennek a sajátos elkülönülésnek az egyik példájával szembesülhettünk, amikor a terepkutatás során, egy kollégiumban töltött napon csupán az esti tűzijáték távoli fényeinek hatására döbbsentem rá, hogy aznap éppen december elseje, Románia nemzeti ünnepe van. A diákok közt ez nem számított beszédtemának. A Partiumi Keresztény Egyetem Kollégiumának magyar közössége szinte szigetként fogja közre a magyar diákokat, amit magyar szigetnek is nevezhetnénk.

Az identitás szerkezeti képe

A kvalitatív kutatások megeremtik annak a lehetőségét, hogy a kutatási terület sajátosságai átjárják a kutatás egész tartalmát, továbbá lehetőséget adnak a visszakérdezésre, a kérdések korrekciójára azok helytelen értelmezése esetén. Emellett kiválóan alkalmasak a csoport belső viszonyainak feltárására. Többet jelentenek pusztá véleményvizsgálatnál, hiszen a személyiség, az érzések, attitűdök mélyét kutatják. A kvalitatív kutatások eszköztárán keresztül összekapcsolhatóvá válnak az életút eseményei az attitűd kialakulásával, így lehetőséget teremtenek a személyiséget ért hatások és azok következményeinek feltárására, összefüggésük magyarázatára. Ez a hatás elsősorban az életrajzi elemekben keresendő, ami az attitűd, az identitás, a jövőterv és a hozzáállás mutatóira gyakorol befolyásoló hatást. Az életrajzi események tekinthetők magyarázó változónak, amelyek elsősorban a kisebbségi létben és a földrajzi elhelyezkedésben nyilvánulnak meg. A függő változóként definiálható attitűd és identitás fogalom pár pedig sajátos csoportkohézióban, erdélyi identitástudatban ragadható meg. Ennek a sajátos identitásnak a magját a lokális identitás képviseli, amely az erdélyi magyar hovatartozáson belül tovább bontja a hovatartozás-tudatot a földrajzi szegregáció mentén. A lokális identitás elsősorban a székelyek körében – illetve a kutatás korábbi fázisaiban elemzett, Kolozsváron tanuló, Szatmárnémetiben született koherens diákcsoport esetén – érvényesül. Azonban míg a szatmári diákok identitástudata szabadidejük közös megszervezésében is megjelent, addig a Nagyváradon tanuló székely diákok esetén a területi szegregáció elsősorban az identitás tudatában, az önbesorolásban, önmeghatározásban jelenik meg, továbbá értékrendjük felépülésében. Nagyon fontos számukra a székely önmeghatározás és a család, viszont barátaik vegyesen kerülnek ki a többi erdélyi magyar diák közül.

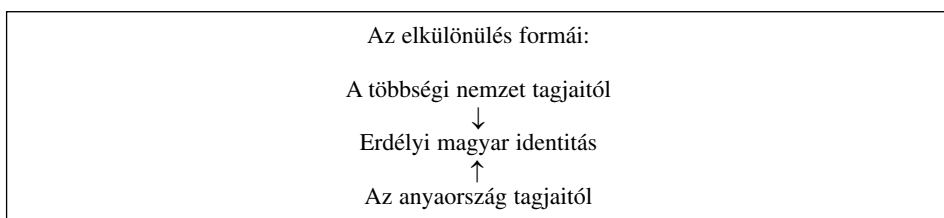
A területi meghatározottság mentén szerveződött lokális identitást összefogja az erdélyi hovatartozás és a magyarságtudat. Végül szintén a földrajzi hovatartozás determinációjaként néhányan zárójelenen hozzáteszik a romániai állampolgárság tényét, amely inkább tekinthető külső, vállalt kényszernek, szemben az identitás centruma felé közelebb eső előbbi három komponenssel, amelyeket az önként vállalt büszkeség jellemez (*1. ábra*). Ez a tendencia megfigyelhető az erdélyi magyarok közös szándékában is, amely az erdélyi autonómia megteremtésére való törekvésben nyilvánul meg.



1. ábra Az identitás szerkezeti képe

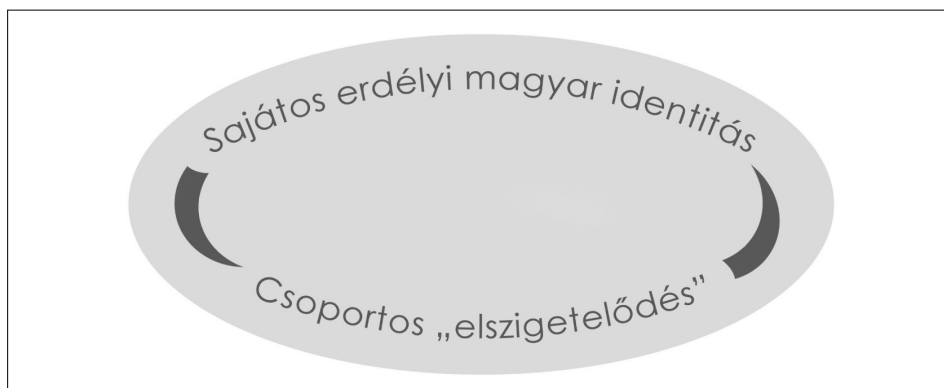
„Magyar sziget”

Az ezzel a szerkezettel leírható identitás napjainkban egyfajta elhatárolódást eredményez az erdélyi magyar diákok körében mind a Romániában élő többségi nemzet tagjaitól, mind az anyaország tagjaitól (2. ábra). Ez utóbbi főként az anyaországi magyarság részéről érzett elutasításban gyökerezik, elsősorban a 2004. évi december 5-i kettős állampolgárság kérdésében végzett országos népszavazás eredménytelen kimenetele miatt. A többségi nemzet tagjaitól való elkülönülés szándéka pedig az eltérő kulturális sajátosságokban és jegyekben lelhető fel, melyek különbségeit az erdélyi magyarság nem szeretne elfogadni.



2. ábra Az elkülönülés formái

Ez a fajta elhatárolódás a külvilág felé egységesebbé, összezáróbbá és erősebbé teszi az erdélyi magyarok csoportját, csoporton belüli kohézióját, belső kapcsolatrendszerét. A külvilág felé vállalt elhatárolódás – amely megnyilvánul a homogén barátságok és házasságok szerveződésében – megnöveli az egymás közötti interakciók számát, illetve azok erejét. Így az erdélyi magyarság informális és formálissá is kinövő – például a Nagyvárad Magyar Diákszövetség, vagy az Országos Magyar Diákszövetség – belső kapcsolatrendszere is sokkal erő-

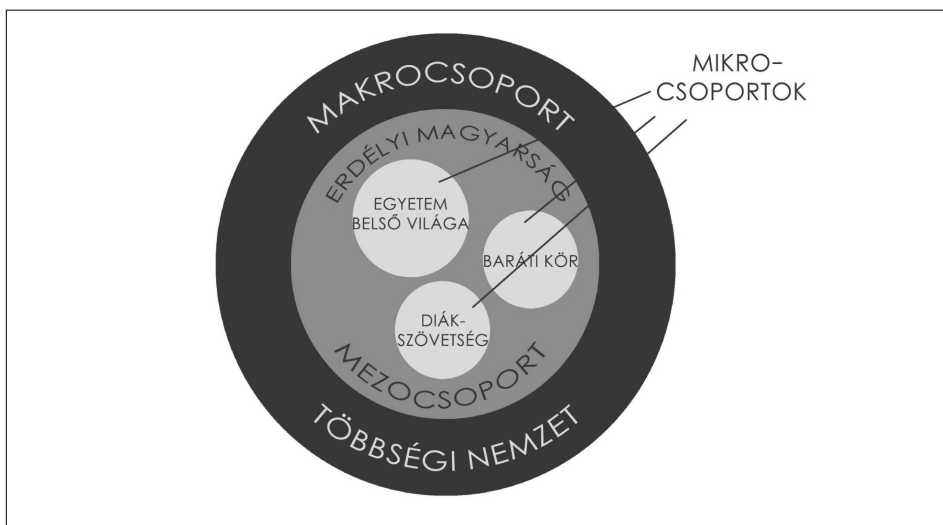


3. ábra Identitás és elkülönülés

sebb lesz. A kisebbségi lét egy sajátos magyar szubkultúrát teremt. A sajátos erdélyi identitás tehát elkülönülést eredményez a másfajta identitással, nemzeti hovatartozással rendelkező csoportoktól és azok tagjaitól, az így kialakult elkülönülés pedig visszahat az identitásra, megerősíti azt a homogén csoporton belül (3. ábra). Itt térhetünk vissza a kiindulópontként megfogalmazott hipotézishez, mely szerint a kisebbség nyelvén működő egyetem légköre egy olyan közeg kialakítására alkalmas, amely hozzájárul az identitás megőrzéséhez és ápolásához. Ez a jelenség a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói között megfigyelhető, hiszen a diákok szabadidejük közös megszervezése és eltöltése által, főként saját identitásukhoz közel álló diákok közt töltik szabadidejüket, így kölcsönösen hatnak egymás identitására. A többségi nemzetiségükkel való kapcsolat fenntartása pedig kevésbé jellemző. Ezt a ciklikus folyamatot is szemlélteti a 3. ábra. A diákok identitástudatuk közös megélése révén elszigetelődnék a többségi nemzet tagjaitól, ezáltal egy olyan homogén közösség alakul ki, ahol közösen megélt identitástudatuk a közösségi tevékenységeken keresztül tovább erősödik.

Kisebbségi közegben a nemzeti identitástudat és annak értéke megerősödik, hiszen többségi helyzetben a nemzeti tudat megélése természetes módon történik. Viszont a kisebbségi közegben – az asszimilációtól való védelem érdekében – már szükségessé válik az identitás ápolása. Egy kisebbségi csoportnak meg kell húznia határait a *valahova tartozás* és a *valamitől való elkülönülés* dimenziója mentén. Össze kell tartaniuk egy másfajta miliőben. Ez a tendencia megmutatkozik abban is, hogy az anyaországtól egyre távolodva a nemzeti identitástudat megélése egyre erőteljesebb és karakterisztikusabb; ennek jellegzetes példája a székely öntudat.

A nemzeti identitástudat köré csoportosuló mezocsoport, azaz kisebbség, elhatárolódva a többségi nemzettől, vagyis a makrocsoporttól, sajátos közösséget, mikrocsoportot alkot, erősítve identitását. A mikrocsoport lehet egy baráti kör, egy egyetem belső világa vagy egy diákszövetség tagjainak közössége. A mezocsoport pedig *jelentheti* az erdélyi magyarok közösségét, amelynek tagjai nem feltétlenül ismerik egymást, mégis egy adott közösséghez tartozónak vallják magukat. Az identitástudat köré épülő összetartó mezocsoport tagjait nem fűzi össze az informális kapcsolatháló rendszere, míg a mikrocsoportot összeköti. A közös tudat, az identitástudat, a magyar lét ápolása köti össze őket, az azonos identitástudat. Nem a személyes találkozások, hanem az erdélyi magyarság tudatának összekötő ereje. Ez a folyamat éppen az előítéletes attitűd fordítottja. Pozitív előítéletnek nevezhető, hiszen a hasonló identitástudatúakkal szemben a „mi vagyunk egy csoport” pozitív érzése érvényesül, míg az eltérő identitástudatúakkal, a többségi nemzettel, vagyis a makrocsoporttal szemben a negatív előítélet érzése. Ez összeköti az azonos identitástudatúakat, és elkülöníti őket a többségi nem-



4. ábra Az identitástudat rétegei

zet tagjaitól, így megőrzik identitásukat és a közösséget, amelyben megélhetik és erősíthetik azt. Ebben a folyamatban automatikusan kialakul a sajátos identitás megéléséhez szükséges milió. Ez megóvjá a kisebbséget a beolvadástól, az asszimilációtól. Ezért olykor épp az így kialakult erős és karakterisztikus nemzeti identitás gátolja a kisebbségi léthelyzetből a többségi léthelyzet felé, vagyis az anyaország felé orientálódó földrajzi mozgást. A többségi nemzet kulturális közegében létrejött kisebbségi szubkultúra erősebb kötődést jelenthet az anyaország vonzásánál. Ezért az interjúalanyok többsége csak abban az esetben választaná a földrajzi mobilitás lehetőségét, hogyha a kisebbségi léten kívül valamilyen egyéb külső kényszer is ez irányba befolyásolná őket. Összegzésképpen, a mezocsoport tagjai közös tudatuk mentén összetartoznak, ezt a közös tudatot pedig az ez alapján szerveződött mikrocsoportokban élük meg és fejezik ki, vagyis ápolják, erősítik. Ezt a folyamatot szemlélteti a 4. ábra.

Konklúziók

A megkérdezett, kisebbségben élő diákok számára az egyik fő problémát az ország hivatalos nyelvén való kommunikáció jelenti. Viszont közösségüket erős kapcsolatháló jellemzi, ahol a diákok jól érzik magukat. A magyarországi képzőhelyet választó diákok számára nem okoz nehézséget a többségi nemzet nyelvének használata, viszont körükben probléma a kapcsolati tőke hiánya.

A választott egyetem helye már önmagában is tükrözi a végleges letelepedéssel kapcsolatos szándékot. A magyarországi egyetemek köréből választó diákok többsége Magyarországon tervezi jövőjét. A hazai közegben továbbtanuló hallgatók többsége erős lokális identitással rendelkezik, ennek megfelelően szülőhelyén tervezi jövőjét. Ez a tendencia azzal magyarázható, hogy kisebbségi közegben megerősödik a nemzeti identitástudat, hiszen a makrocsoporttól – többségi nemzet – elkülönülő, másság alapján szerveződött mezocsoport – magyar kisebbség – tagjai közös tudatuk mentén összetartoznak, ezt a közös tudatot pedig az ez alapján szerveződött mikrocsoportokban – diákszervezet, baráti társaság – élük meg, vagyis ápolják, erősítik. Ez a tendencia megmutatkozik abban is, hogy az anyaországtól távolodva a nemzeti identitástudat megélése egyre karakterisztikusabb, ennek jellegzetes példája a szé-

kely öntudat. Az így kialakult nemzeti identitás gátja lehet a kisebbségi léthelyzetből az anyaország felé orientálódó földrajzi mozgásnak. A többségi nemzet kulturális közegében létrejött kisebbségi szubkultúra erősebb kötést jelenthet az anyaország vonzásánál. Kisebbségi helyzetben a kulturális elfogadottság az asszimiláció olvasztóerejével bírhat, egy-egy kisebbségi közegben élő embercsoport éppen identitásbeli különbözőségének hangsúlyozásával őrizheti meg nemzeti létét, adott területen való megmaradását pedig szubkultúrájához való ragaszkodásával, a szülőföld értékékként való meghatározásával és az ahhoz való feltétlen ragaszkodásával. Az országhatárok átjárhatóságával könnyebbé válik a földrajzi mozgás és helyváltoztatás, amely egymás kultúrájának megismerése és megcsodálása által csökkenti az országok közötti kulturális különbségeket. Azonban az egy országon belüli, országhatárok által addig sem elválasztott többségi és kisebbségi viszonyokra kevésbé hat, hiszen annak kulturális különbségei nem a különböző, országhatárok által elválasztott jogi és oktatási rendszerben gyökereznek, hanem a személyiség mélyén, az önmeghatározásban. Kisebbségi helyzetben a többségi nemzetiségű tagoktól való elkülönülés az asszimilációval szembeni védekező mechanizmusnak tekinthető, amely megóvjaa az adott nemzeti közösséget a beolvadástól, elősegíti az adott nemzet adott területen belül hosszabb távon való fennmaradását. Lehetséges, hogy az elmosódó és felbomló, „légiesedő” országhatárok által ez a tendencia még fontosabbá válik azzal, hogy nem engedi a nemzeti közösség tagjait Európa-szerte szétvándorolni a mobilitást támogató politikai élet ellenére sem. Előfordulhat, hogy a kisebbségi közösségekben már kiépült, szétvándorlástól és asszimilációtól megóvó nemzeti védekező mechanizmusok következtében a már meglévő kisebbségi közösségek az Európai Unió kulturális és nemzeti olvasztótégelyében jobban meg tudják óvni kulturális és nemzeti identitásbeli elkülönülésüket. Ez az olvasztótégely a mobilitási és harmonizációs európai uniós politikák szellemében felkészületlenül éri azon országok és nemzetek közösségeit, amelyeknek eddig nem kellett a fent említett védekező mechanizmust kiépíteniük kulturális és nemzeti identitásuk közösségi szintű megőrzése érdekében. Lehetséges, hogy az eddig hátrányokkal bíró kisebbségi lét az előnyére konvertálható egy, az országhatárok helyett régiós felbontásra épülő uniós politikai törekvésben? A kisebbségi tagok elkülönülése nem az országhatárokból, hanem a földrajzi elkülönülésben rejlik, hanem a kulturális és nemzeti identitás eltérő voltában. Az Európai Unió politikája alapvetően regionális elven működik, az országhatárok elhalványodásával egyidejűleg megerősödnek a régiók menti határvonalak. A nemzeteket és országokat összeolvasztó európai uniós politika a romániai magyarság számára éppen a kiugrás lehetőségének reményét csillantja fel, az országhatárok gyengülése által az anyaországgal kapcsolatos szorosabb egység kialakítását, a regionális politikának megfelelően a Románia többségi nemzete által, magyar kisebbség által nem lakott területekről való leválás reményét. Az erdélyi magyarság az Európai Unió kisebbségi politikájával kapcsolatban az esetleges autonómia reményét várja.

IRODALOM

- Süli-Zakar I. (2006): Partium – a határokkal szétszabdalt régió; In *Régió és Oktatás*. Juhász Erika (szerk). Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen.
- Szilágyi Gy. és Flóra G. (2003): Vallási és nemzeti identitás a partiumi helyi közösségekben. Szűcs István (szerk.): *Társadalomtudomány, Neveléstudomány*. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad.
- Szűcs I. (2003): A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete. Szűcs István (szerk.): *Társadalomtudomány, Neveléstudomány*. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad.

EGY KISEBBSÉGI INTÉZMÉNY METAMORFÓZISA

A Partiumi Keresztény Egyetem esettanulmánya

Bevezetés

A tanulmány során arra keressük a választ, hogy az 1989/90-es romániai politikai fordulatot követően létrejött új, kisebbségi felsőoktatási intézmények milyen külső kihívásokkal szembesültek, milyen válaszokat fogalmaztak meg ezekre, és ez milyen szervezeti változásokat indított el. A romániai felsőoktatás-politikai reformokat a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) szervezeti dinamikáján keresztül mutatjuk be. Az intézményt úgy értelmezzük, mint amely tükrözi a külső környezet (társadalmi, politikai, gazdasági és oktatási) változását abban a transzformációs folyamatban, amely alapításától kezdve, de különösen egyetemmé alakulását követően tapasztalható. Ami az intézmény falain belül zajlik, az tulajdonképpen a társadalomban, valamint a román és európai felsőoktatásban zajlik. A kutatás során egyrészt megkerestük az intézményi működés fontosabb témáit (legitimáció, regionalizmus), s ezeken keresztül mutatjuk be a román felsőoktatás-politikát. Másrészt a működés fontosabb területeinek átalakulását vizsgáltuk (küldetés és célok, szakstruktúra és tanterv, hallgatók és oktatók, finanszírozás és irányítás) a bolognai folyamat időszakában.

Az új, magán és kisebbségi intézmények kutatása

Témánk és tudományos-módszertani megközelítésünk szempontjából is nagyon gazdag a *felsőoktatás-szociológiai és oktatás-politológiai* szakirodalmi háttér. Ez a gazdagság azonban választás elé állít minket; a kisebbségi oktatáskutatások sokaságából ezúttal elsősorban azokra vagyunk kíváncsiak, amelyek tanulmányunk céljainak is megfelelnek. Ennek megfelelően választottuk ki az *intézményi transzformációkkal* foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalmat, s mellőzzük a felsőoktatáspolitikai-kutatás más megközelítéseit és eredményeit (például a romániai bolognai folyamattal, vagy a magánintézmények helyével és szerepével foglalkozó kutatásokat). Abból indultunk ki, hogy a PKE egy *felekezeti-nemzeti kisebbség főiskolából* egy *nemzeti kisebbség ökumenikus egyetemévé* válik; *új intézményként és új működési formaként* jelent meg azon a felsőoktatási szintéren, amely folyamatos kihívásaival *belső átalakulásokra* ösztönözte. Ha csoportosítani szeretnénk a felkutatott szakirodalmat, érdemes lenne különbséget tennünk olyanok között, amelyek *makro- és mikroszinten, intézményi és a felsőoktatási rendszer szintjén* foglalkoznak a témánkkal, miközben a kisebbségi felsőoktatásban jelen lévő csoportokról (például hallgatók, oktatók) szóló kutatásokat ezúttal nem érintjük.

A magyarországi kisebbségi felsőoktatás-kutatás egyrészt a *felekezeti-nemzeti*, másrészt a *közép-európai kisebbségek intézményeivel* foglalkozik, ennek egyik legjelentősebb műhelye „*a kisebbségekre irányuló oktatás helyett, a kisebbségek által szervezett oktatást* »vizsgálja«; vagyis *olyan oktatást, amely nem elsősorban felülről és kívülről jön, hanem belülről és alulról*”. (Kozma, 2005. 7. o.) A kisebbségi felsőoktatási intézmények alapítása a közép-európai országok 1989/90 politikai fordulatához kötődik, amely több ország felsőoktatás-politikáját tette hasonlóvá. A felsőoktatás átalakulása és a kisebbségi intézményekre tett hatása tekintetében *három szakaszt* lehet megkülönböztetni: (1) a „történelmi pillanat”, (2) a konszolidáció nemzeti keretek között, és (3) a visszaállamosodás (Kozma, 2006. 15–17. o.). A rendszervál-

tozás olyan új intézményeket és új típusokat hívott életre, amelyeknek egyrészt már megvoltak a gyökereik, másrészt teljesen ismeretlenek voltak a térség felsőoktatási rendszereiben. Ezeket az új intézményeket, amelyek érdeklődésünk tárgyát is képezik, több megnevezés alatt ismerhettük meg a szakirodalomban, így „regionális egyetem” (nyugat- és észak-európai), „közösségi főiskola” (észak-amerikai), „egyetemi főiskola” (angliai, ausztráliai); vagy egyszerűen „új intézményekkel” jelölték az előbbiekkal azonos jellemzőkkel rendelkező intézményeket. Ezek a többnyire kisebbségi közösségeket szolgáló intézmények lényegében – egy teljesen más társadalmi-politikai környezetben – ugyanarra a felsőoktatási változásra („expanzió” és „igénynövekedés”) adott válaszképpen értelmezhetőek, mint amelyet Nyugat-Európában jóval előtünk megismerhettek (Trow, 1974).

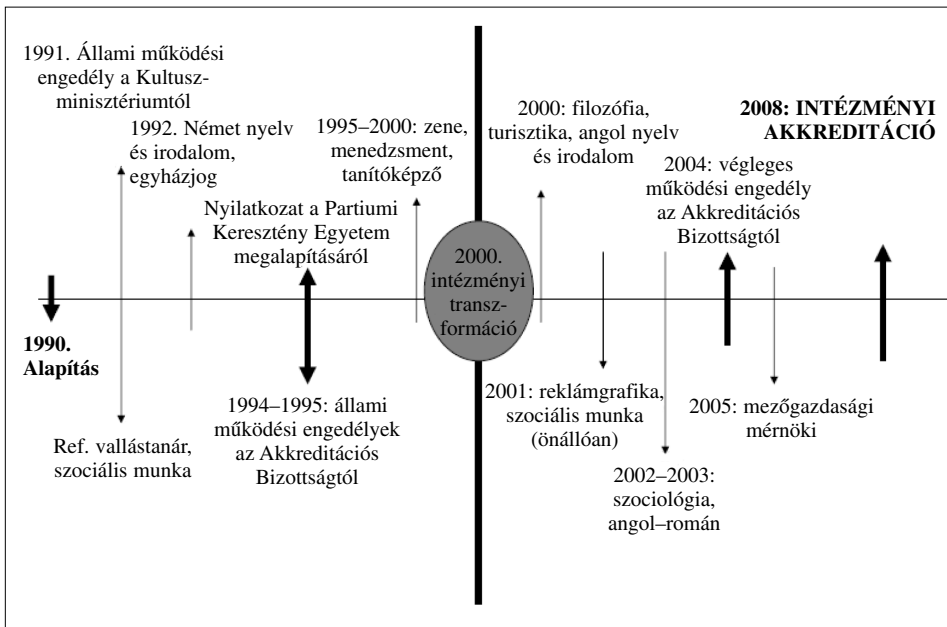
A szakirodalom egyik csapása a *magán, felekezeti-nemzeti közösségek által szervezett oktatásra* koncentrált (Altbach, 2000, 2006; Benne, 2001; Burtchaell, 1998; Geiger, 1986, 1991; Kozma, 2005, 2006; Parsonage, 1978; Patillo és MacKenzie, 1966; Puszta, 2004, 2009; Szilágyi, Flóra és Roudometof, 2005; Slantcheva és Levy, 2007; Wells és társai, 2007; Szilágyi és Flóra, 1999; Flóra és Szilágyi, 2008), illetve azokat a kutatásokat foglalja össze, amelyek az eltérő kultúrkörökben egy intézmény születését és átalakulását (*organizational saga, saga of institutional transformation*) beszélnek el (Clark, 1965, 1970; Davies, 1991; Eckel és Kezar, 2003). Ezek az írások elsősorban a *társadalmi kontextus változásain keresztül* ragadják meg az új intézmények születését és azok belső változásait, olyan területeken, mint a küldetés, a szakstruktúra, a finanszírozás, az irányítás, az oktatói és hallgatói összetétel átalakulása. Az oktatáspolitikai megközelítésű esettanulmányok a külső környezet intézményi lecsapódását, a belső érdekküzdelmeket, a legitimációs forrásokat, az állami felsőoktatás-politikákat és a civil szereplők befolyását mutatják be. A felekezeti intézmények életével foglalkozó tudományos irodalom egy másik markáns csapásvonalát az *intézményi identitásváltásokat és -változásokat* tekinti kutatási témájának, ahol a szereplők elmesélik, hogyan távolodott el az intézmény eredeti (felekezeti) önértelmezésétől és vette át a világi intézmények jellemzőit és céljait (felekezeti felsőoktatás szekularizációja). Hasonló folyamatot, de más fogalmi környezetben (izomorfizmus, akadémiai sodródás) figyelnek meg a magán-felsőoktatás kutatói (Meyer és Rowan, 1977; Powell és DiMaggio, 1983; Scott, 1995; Morphew és Huisman, 2002; Kyvik, 2008), akik amellet érvelnek, hogy ezek az intézmények nem tudták megvalósítani azt a célt, hogy az állami felsőoktatás alternatíváivá váljanak („mást” nyújtsanak).

A PKE-ről szóló kutatás során interjúkat készítettünk (intézményvezetőkkel, oktatókkal), dokumentumokat elemeztünk és részt vevő megfigyelést folytattunk. Ezek alapján készítettük el *intézményi esettanulmányunkat*. A vizsgálati területeket a következő főbb intézményi témák szerint csoportosítottuk: *az alapítás gyökerei, az alapítás története, küldetés és célok, legitimitáció és akkreditáció, szakstruktúra és tanterv, hallgatók és oktatók, finanszírozás és irányítás, helyi közösség és regionalitás*¹. Mindenhol arra voltunk kíváncsiak, hogy (1) milyen külső kihívások érték az intézményt, ezekre (2) milyen válaszokat fogalmazott meg, és (3) azok milyen változásokat indítottak el az intézményen belül.

Intézményi transzformáció a bolognai folyamat évtizedében (1999–2008)

A Partiumi Keresztény Egyetem a Sulyok István Református Főiskola szellemi és fizikai erőforrásain jött létre 2000-ben. Itt nincs mód részletesen kitérni az intézmény történetére és fejlődésére, ezért azt egy összefoglaló ábrán adjuk közre (1. ábra).

¹ Az intézményi esettanulmány elemzési szempontjait részben a Center for Higher Education Policy Studies által kidolgozott és alkalmazott „profilozás”-ból vettük kölcsön (Van Vught et al. 2005), részben pedig Clark „intézményi/szervezeti történet”-elmélete alapján dolgoztuk ki, ahol megkerestük és bemutattuk az időszak meghatározó témáit.



I. ábra Az intézményi változások lépései 1990 és 2008 között

1999-ben és 2000-ben a régen érő elhatározásokat váltják valóra, ami a következő fordulatot hozza az intézmény életében:

1. függetlenedik a Protestáns Teológiai Intézettől, függetlenedik a lelkészképzéstől;
2. egyetemmé válik (a deklarációk szintjén);
3. fenntartása függetlenedik az alapító egyháztól és a magyar állam kezébe kerül;
4. az Erdélyi Magyar Tudományegyetemmel szemben függőségbe kerül;
5. az intézmény életét az állami standardok irányítják („visszaállamosodás”-időszaka);
6. heterogén oktatói és hallgatói kar jelenik meg.

Az egyetem küldetése, céljai és névváltása

A második évezred végén megszülető bolognai nyilatkozat olyan felsőoktatási trendekre reagál, amelyek már jelen voltak a különböző nemzeti rendszerekben. Az intézkedéseket illetően a politikaelemzés szemszögéből azt mondhatjuk, hogy nagyon nehéz megkülönböztetni, *mi volt a bolognai folyamat előtt és mit kezdeményezett maga a bolognai folyamat.* (Neave, 2002. 186–187. o.) Neave-nek megfelelően a tanulmány során azt a koncepciót képviseljük, amely szerint a bolognai folyamat komprehenzív reformmá vált Romániában, amely a képzési szerkezet átalakításán keresztül lényegében a felsőoktatás teljes szervezetét meg akarja változtatni. Az elmúlt évtizedekben új feladatok és célok jelentek meg a felsőoktatásban, amely lényegében hozzájárult *egy funkcionális átalakuláshoz és differenciációhoz.* Például a változások között tudhatjuk azt, ahogyan a nem egyetemi és egyetemi oktatás közötti határok elmosódnak; előtérbe kerül a szakképzési és egy korszerű, általános képzési funkció; az alkalmazott kutatások értéke megnő, szemben az alapkutatásokkal; a felsőfokú intézményeket összekapcsolják a regionális fejlődéssel és fejlesztéssel, és a képző intézményeket a gazdasággal való együttműködésre ösztönzik stb.

Mindez azzal a következménnyel jár, hogy az egyetemek céljai rendkívül *differenciáltak*, míg a küldetések tradicionálisan *általánosak*. A PKE céljai és küldetése részben ezen keretek közé illeszthető be. A küldetésnyilatkozatra úgy tekintünk, mint az intézmény víziójának meghatározására, mint egy szimbolikus alkotásra. A küldetésnyilatkozat a történeti utalásokon túl a következőképpen határozza meg az intézmény általános céljait „közönsége” számára: „...*az egyetem célja a romániai magyar nyelvű oktatás rendszerének szerves részeként hozzájárulni a magyar felsőoktatás fejlesztéséhez, biztosítani nemzeti közösségünk számára a magasan képzett, nemzetközileg is versenyképes szakemberekkel való utánpótlást az anyanyelvű oktatás keretei között*”. A teljes küldetésnyilatkozat: (<http://www.partium.ro/main.php?l=hu&i=11>) Az intézményi transzformációt követően a PKE missziójában a következő változásokat lehet megfigyelni a deklarált küldetés és az interjúk alapján:

- (1) Egyrészt eltávolodás jellemzi a vallásos céloktól, másrészt ezeket a célokat az intézmény múltjához rendelik („Sulyok István Református Főiskola anyagi és emberi erőforrásaira épülő egyetem”).
- (2) Felerősödnek a *nemzeti közösséggel* és a *regionalitással* kapcsolatos elemek („Folytatva az erdélyi magyar felsőoktatás évszázados hagyományát, belátva a romániai magyar nemzeti közösséggel szembeni felelősségét és kötelességét”, „nagyváradi magyar nyelvű felsőoktatás”, „biztosítani nemzeti közösségünk számára”). Az intézmény *egyedisége* jelenleg ebben a dimenzióban jelentkezik a legmarkánsabban.
- (3) Az *akadémiai aspirációs* megállapítások („hozzájárulni a magyar felsőoktatás fejlesztéséhez”, „magasan képzett”, „nemzetközileg versenyképes szakemberek”) nemcsak egy újabb intézményi életciklust jeleznek, de tükrözik a bolognai folyamat időszakára jellemző retorikát is.

A bolognai folyamattal egyidejűleg megvalósuló intézményi transzformációban a PKE az állami szektor egyetemeinek legitimált *szerepértelmezését és céljait kezdte átvenni*, amelyet a külső értékelések is felerősítettek. Clark (1970) szavaival élve: az intézmény egyedisége már nem a korábbi egyházas jellegből táplálkozik, hanem az egyetem kisebbségi és anyanyelvi jellemzőivel emelkedik ki az intézmények „tömegéből”. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető jelenség volt a tantervi célokban, hogy a teológiai nevelést egyre nagyobb mértékben szorították ki és váltották fel a szaktárgyi elemek.

A küldetésnyilatkozat kritikát kapott, hogy nem tartalmaz utalásokat a regionalitásra vonatkozóan, aminek hangsúlyozását a szolgáltató szerepben és a gazdasági partnerekkel való egyeztetésekben látnák hasznosnak. A küldetésben valóban nincsenek konkrét utalások például speciális tevékenységi körökre, csak az általános regionalitásra. Az intézmény regionalitása inkább az intézményi célokban és azok megvalósulásaiiban jelenik meg, amit az oktatói-kutatói tevékenységek során be is mutatunk.

Érdeemes egy pillantást vetnünk a *névváltásra és a névválasztásra* az intézmény transzformációja során. A Sulyok István Református Főiskola arról a püspökről volt elnevezve, aki 1920 után a román államosság első hullámában a főiskolák és kollégiumok megtartásáért küzdött. A főiskola nevében utal felekezeti és nemzetiségi jellegére, hiszen a partiumi és erdélyi területeken ezek a határvonalak egybeesnek. Ezzel szemben a Partiumi Keresztény Egyetem arra a történeti-kulturális térségi egységre utal, amely ma több nemzetállam határai mentén fekszik, s amely tradicionálisan protestáns. A megnevezés lényegében a II. világháború után eltűnt, s csak az euroregionális szemlélettel tért vissza. A névválasztás történeti része („Partium”) azonban támadási ponttá vált egyrészt az engedélyezésben, másrészt az intézmény akkreditációs vitájában („a horthysta időkből származó elnevezés”).

Legitimáció, akkreditáció és minőségbiztosítás

Itt arra a kérdésre keresünk választ, hogy egy kisebbségi felsőoktatási intézmény *hogyan tudja a küldetését és céljait elfogadtatni és legitimálni az állami szereplőkkel*. A felsőoktatási rendszerek és ideológiák szerint változik, hogy milyen intézménytípusnak, identitásnak, küldetésnek és státusnak mekkora jogosultsága van vagy mekkorát tulajdonítanak neki, illetve ki az, aki eldönti, hogy minek van jogosultsága. Az interjúk narratívái arra utalnak, hogy több mint egy évtizede uralja már a felsőoktatás szereplőinek gondolkodását az, hogy a legfontosabb legitimációs forrás az *állam* (ezzel szemben a társadalmi legitimáció elsősorban csak a politikai deklarációk szintjén van jelen, de központilag sem támogatott, hogy ennek kialakult gyakorlata legyen). Az állami hivatalok és háttérszervezetek hivatottak akkreditációs és újabban ún. minőségbiztosítási (intézményi audit és belső értékelések) eljárásokon keresztül meghatározni, hogy milyen intézményi célok és keretek működtethetők törvényesen. A román akkreditációs eljárás jelenleg részben az ARACIS (*Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior* – Román Felsőoktatási Minőségbiztosító Ügynökség) végzi, amely *működési engedélyeket* ad ki és az oktató-kutatói tevékenységet, valamint az intézmény infrastruktúráját értékeli. Ehhez kapcsolódik az *intézményi akkreditáció*, amelyet törvénybe foglalva a parlament szavaz meg azt követően, hogy az oktatási bizottság az előző értékeléshez hasonló szempontokat figyelembe véve megvizsgálja az intézményt, majd javaslatot tesz a törvénytervezetre.

A PKE esetében ez nagyon hosszú és központilag kérelmetett folyamat volt, amelynek során három program (vallásanári, szociális munka, német nyelv és irodalom) végleges működési engedélyt 2004-ben kapta meg az intézmény, majd ennek alapján kérték az intézményi akkreditációt, amely három évig rekedt meg az oktatási bizottság kezében, míg 2007 őszén a parlament elé kerülhetett, majd 2008 őszén meg is szavazták. Így a PKE jelenleg *teljes jogú², államilag akkreditált magyar magánegyetem*. Úgy gondoljuk, hogy az intézményi akkreditáció szimbolikus üggyé nőtte ki magát, amely a román parlamentbe érve túlterjedt egy intézményi forma jogosultságainak meghatározásán és politikai-ideológiai kérdéssé vált. Épp ebből kiindulva érdemes különválasztanunk az akkreditáció két fázisának jellemző konfliktusait és nehézségeit: míg az első fázis többnyire intézményi kontroll alatt maradt, addig az utóbbi kikerült ez alól és egy szürke zónában mozgott, alig befolyásolható, „végláthatatlan” folyamattá válva.

Szakmai akkreditáció. A végleges működési engedély megszerzését csak azon specializációk esetében kérvényezhette az intézményvezetés, amelyek már legalább három végzős évfolyammal rendelkeztek. Az akkreditációs bizottság lehetővé tette, hogy ne vegyék figyelembe az intézmény átalakulását, és a főiskolai működést is beleszámítsák a végzős évfolyamok közé. Így gyakorlatilag röviddel a transzformáció után kezdeményezni lehetett a legnagyobb múlttal rendelkező három szak akkreditálását. Az egyik legnagyobb nehézség az *egységes értékelési-minősítési keretből* adódott, amely a komprehenzív, nagy egyetemek standardjait alkalmazta az „újszülött”, eltérő küldetésű magánegyetemekre is.

Így a PKE sodródása nemcsak abból adódott, hogy az említett intézményi típust tekintette referenciának, hanem abból, hogy csak így lehetett törvényesen működni és akkreditáltatni a programokat. A másik nehézséget az árnyalatlan kvantitatív-objektív intézményi értékelések jelentik: vagyis egy megfelelő számú tudományos és didaktikai fokozattal rendelkező oktatói kar biztosítása egy olyan kisebbségi múlttal, ahol az előmeneteli lehetőségek többnyire csak a fordulat után nyíltak meg.

Intézményi akkreditáció. Lényegében ez jelentette a PKE esetében a legnagyobb kihívást. A folyamat során törvénybe foglalva kellett elismertetni azt, ami az intézményi transzformá-

² Várhatóan teljes jogú lesz. A tanulmány írásakor még nem jelent meg a hivatalos közlönyben, ahol az esetleges megszorításokat közölték volna, így erről pontos információink nincs.

cióval csak az egyoldalú deklarációk szintjén jelent meg, vagyis az egyetemmé válást. Az ügy politikai-ideológiai kérdéssé vált, hiszen egy olyan kisebbségi egyetem kérte az akkreditációt, amelynek alapítója a nemzeti közösség egyik legismertebb és legnagyobb politikai tőkével rendelkező politikusává vált az egyetem több oktatójával együtt.

Az egyetemi működés elismerése ugyanakkor egy önmagát autonóm közösségként értelmező intézménynek ad diplomakiadási és államvizsgáztatási jogot, amivel megnő a lehetséges saját kisebbségi küldetésének és céljainak felvállalására; valamint az akkreditáció a román felsőoktatás teljes jogú tagjává teszi az intézményt, amely a belföldi és külföldi kapcsolatépítést, az Európai Felsőoktatási Térségbe való tényleges bekapcsolódást, a román és nemzetközi pályázatokon való részvétellel pedig az intézmény további fejlődését jelenti.

Szakstruktúra és tanterv

A következő alfejezetben egy újabb láncszemet fűzünk az előzőekhez: a szakok és tantervek átalakulását a bolognai folyamatban. Az intézményfejlesztéssel megbízott vezetés és a mindenkori tantervkészítők az intézmény küldetését, céljait és a külső környezetet (társadalmi-gazdasági igények, állami standardok, bolognai folyamat) figyelembe véve végzik tevékenységüket. A következő külső és belső változások voltak hatással az intézmény képzési kínálatára, szerkezetére és tantervi hangsúlyaira:

- (1) A hallgatói heterogenitás rohamos növekedése, igényeik átalakulása és az önálló világi szakok indítása.
- (2) Tartalmi hangsúlyok elmozdulása, az általános műveltséggel kapcsolatos tantárgyi elemek számának megnövekedése és átalakulása, interdiszciplinaritás és gyakorlatorientáltság megnövekedése.
- (3) Gyenge intézményi autonómia és erős központi oktatásirányítás a tartalom meghatározásában.
- (4) A többlépcsős képzés bevezetése.

(1) *A hallgatói heterogenitás rohamos növekedése, igényeik átalakulása és az önálló világi szakok indítása.* A képzési és tantervi kínálat átalakulása egyszerre elindítója és következménye is a hallgatói összetétel átalakulásának. Ez a folyamat jóval az intézményi transzformáció előtt elkezdődött, lényegében annak egyik hajtóereje volt. Az intézményi vezetés úgy döntött, hogy nagyobb mértékben kell nyitni a világiak felé, látva a rendszerváltozás után bekövetkező társadalmi-gazdasági differenciációt és az intézmény regionális, határmenti szerepét. A pénzügyi lehetőségekhez mérten igyekeztek új „piacképes”, gyakorlatorientált képzési irányokat indítani. Ebben az időszakban kezdtek felerősödni az akadémiai aspirációk is, de még mindig nagyon meghatározó volt a régi intézményi és pedagógiai kultúra, amely az intézmény megkülönböztető jegyeit és minőségét a hit és tudás összekapcsolásában, a morális nevelésben és a kisközösségi légkörben látta.

Az intézmény képzési kínálatát nagyon gyors változás jellemezte, évről évre új szakok jelentek meg, amellyel együtt bővültek a tanszékek is, így átalakult a hallgatói csoportok összetétele (homogén, felekezeti elkötelezettségű, vallásos diákságból heterogén diákság lett). A világi szakok a főiskolai korszakban a vallásánári szakkal voltak párosítva, de megjelent az erőteljes igény arra, hogy világi szakok önállóan induljanak. Ez 2000-től meg is valósult. A következő sorrendben bővült a képzési kínálat:

- (1) 1990: református vallásánár,
- (2) 1991: református vallásánár–szociális munka,
- (3) 1992: református vallásánár–német nyelv és irodalom, egyházjog
- (4) 1995–2000: zene, tanítóképző–idegen nyelv

- (5) 2000: filozófia, turisztika, menedzsment, angol nyelv és irodalom
- (6) 2001: reklámgrafika, szociális munka (önállóan)
- (7) 2002–2003: szociológia, angol–román
- (8) 2004: mezőgazdasági mérnöki

(2) *Tartalmi hangsúlyok elmozdulása, az általános műveltséggel kapcsolatos tantárgyi elemek számának megnövekedése és átalakulása, az interdiszciplinaritás és gyakorlatorientáltság megnövekedése.* Az intézményi átalakulás egyfajta elmozdulást jelentett a tartalomban is, a szakmaiság elsődlegessége, illetve a hit és tudás szétválasztása felé az oktatás tartalmában. A „keresztény” és a „nemzeti kisebbségi” jelleg a tartalomban fokozatosan marginalizálódott: a választható tantárgyak, illetve a teológiai tanszék körébe került át.

Az intézmény korábbi tantervi céljai között ott volt az általános műveltségi tantárgyak minél nagyobb mértékű képviselése a tantárgyi kínálatban. Ez nem az intézményi típusból (*liberal arts college*) és nem is az expanzió következményeiből adódott akkor. Kezdetben nagyon magas arányban jelentkeztek gyakorló pedagógusok, akik tovább szerették volna magukat képezni. Az intézmény alapítói úgy látták, hogy mind a gyakorló pedagógusok, mind a frissen érettségizettek nagyon gyenge általános műveltséggel (elsősorban a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem terén) rendelkeznek. Ezt a felkészületlenséget kívánták pótolni a felsőoktatásban.

A bolognai folyamat időszaka és a tulajdonképpeni implementáció több tekintetben átalakulást hozott a korábban említett elköteleződésben. Egyrészt az általános műveltséggel kapcsolatos tantárgyi elemek száma növekedett, de át is alakult, valamint a magyar történelem és a magyar nyelv és irodalom helyét fokozatosan fokra vették át az olyanok, mint az informatika, a modern nyelvek, pályázatírás, kommunikáció stb. Másrészt a bolognai folyamat a képzési kerület átalakítását és a képzési idő csökkenését hozta magával, amivel a szaktárgyak kerültek előtérbe, és az általános műveltségi tantárgyak elhagyásával próbáltak „spórolni” az időn.

A bolognai folyamat időszakában ugyanakkor két másik tantervi elmozdulás is történt: az interdiszciplinaritás és a gyakorlatorientáltság növelése érdekében. Az intézmény regionális szerepértelmezése jelentette az interdiszciplinaritás egyik alapját, amely a különböző tanszékeken folyó oktatói és kutatói munkát össze tudta fogni. De ezen túl más egyetemekkel (elsősorban a Debreceni Egyetemmel) való kapcsolattartást és közös képzések indítását is lehetővé tette. Ugyanakkor részben az interdiszciplinaritás szemlélet és a regionalizmus fogja meghatározni a mesterképzéseket is. Különös, de annak ellenére, hogy az intézmény kicsi, nem tekinthető komprehenzívnek és számos tanulmányi terület nincs jelen, a diszciplínák, a specializációk és a tanszékek közötti párbeszéd szempontjából ezek a jellemzők egyes oktatók szerint pozitívumnak is tekinthetők, mivel megkönnyítik a kapcsolattartást és a szervezést. Mások azonban épp ezt említik hátrányként, mondván: egy olyan kis intézményben, ahol csak néhány terület képviselteti magát, nehéz interdiszciplinaritás kutatási és oktatási tevékenységet szervezni. A gyakorlatorientáltság növelése az oktatási tevékenységben nem hozott magával nagy feszültséget, hiszen a képzési területek többsége alkalmas erre. Ugyanakkor a hallgatói igények is folyamatosan erősítették azt, hogy a munkaerőpiacon azonnal alkalmazható készségek és jártasságok jelenjenek meg nagyobb súllyal a tantervben.

(3) *Gyenge intézményi autonómia és erős központi oktatásirányítás a tartalom meghatározásában.* A központi oktatásirányítás a jelenleg ismert magán-felsőoktatási modellekben mindenhol beavatkozik ezek tantervébe; a képzési szerkezetben pedig az ún. *minimum standard-elv* bevezetésével és kötelezővé tételével az oktatási programok egységesítése felé hajtja az intézményeket. Más országoktól eltérően, Romániában kötelező az akadémiai integráció és a standardoknak való megfelelés, de ehhez nem társul állami támogatás.

A bolognai folyamat deklarált céljaival ellentétben (például az intézményi autonómia erősítése) az állam megtartotta, illetve erősítette befolyását a tantervek felépítésében, olyanira, hogy az akadémiai szférának alig volt beleszólási lehetősége. A bolognai folyamat bevezetése Romániában a politikusok és az oktatási háttérszervezetek döntése és akaratára volt.

- (4) *A többlépcsős képzés bevezetése.* Mivel a bolognai folyamat a képzési szerkezet megváltoztatásán keresztül kívánja átalakítani az egész felsőoktatási rendszert, érdemes külön is beszélnünk az intézményi implementációról és annak következményeiről. Az implementációt törvényeken és rendeleteken keresztül kötelezővé tették, így csak arról beszélhetünk, hogy milyen háttérviszhangja volt és milyen hatással járt az intézmény életére vonatkozólag. Az egyik legfontosabb kritika a bolognai folyamat *burkolt céljainak* szolt vagy annak, hogy milyen változásokat idéz elő a felsőoktatásban: „tönkreteszi az európai felsőoktatás évszázados hagyományait” és az „amerikai elképzeléseket szolgálja”. Ez alatt az elit és a tömeges, az állami és a piacositott felsőoktatás szembeállítását értették a leggyakrabban az interjúpartnerek, ahol az a cél, hogy „minél tovább bentartsák a hallgatókat a felsőoktatásban”, a képzések többlépcsős rendszerének kiépítésével.

Az új képzési szerkezet és maga a bolognai folyamat is a PKE esetében egyszerre jelent előnyt és hátrányt. A hátrányt a *lefokozódás és presztízsvesztés* jelenti, hiszen a PKE csak alapképzéseket indít, s akkreditáció hiányában eddig – a tanulmány keletkezésének pillanatáig – el sem kezdhette a mesterszakok bevezetésének munkálatait. A narratívák közös eleme, hogy a beszélők „nem teljes struktúrájú egyetem”-ként értelmezik az intézményt a bolognai folyamat kontextusában, ahol azonban épp az akkreditáció teremti meg a lehetőséget a „teljes egyetemrendszer” kiépítésére. Ez egyébként szükségszerű folyamat, mivel nemcsak informális, hanem formális lefokozást is jelenthet a mesterképzés hiánya. Romániában az új oktatási törvénytervezet szerint az egyetemi rang megtartásának feltétele a mesterképzés, ennek hiányában visszafokozhatják az intézményeket. Az intézmény informális lefokozódásának következménye, hogy azokat a hallgatókat, akik nem akarnak kilépni a munkapiacra az alapképzést követően, intézményváltásra kényszeríti, s ez együtt jár a hallgatói érdeklődés csökkenésével is.

Az intézmény lefokozásának értelmezése helyett azonban a funkcionális átalakulással is megragadhatjuk a folyamatot, amely a román „posztszekunder” és „főiskolai” szektor vertikális integrációjára (a posztszekunder szektor akadémiai szintjének növelése, az akadémiai sodródás, az egyetemek elmozdulása a szakképzés felé) vezethető vissza. A bolognai folyamat egyik célja a hallgatói mobilitás ösztönzése, amelyet részben azzal kíván elérni, hogy modularizálta a tantervet és bevezette a kreditrendszert. A PKE pozíciója e tekintetben szintén hátrányos, mivel nem akkreditált egyetemenként eddig nem vehetett részt az európai programokban. Ugyanakkor nem komprehenzív és szűk portfóliójú egyetemenként a jövőben is korlátozottak maradnak a kooperációs lehetőségei.

A képzési szerkezet átalakítása és az intézmény alkalmazkodása más nehézségeket is felvet, különösen a mesterszakok indítása esetében. A mesterképzés akkreditációja során itt is felvetődhet a megfelelő oktatói kar hiánya (például az órák 80%-át docenseknek és professzoroknak kellene tartaniuk), amit a következő módszerrel szeretnének oldani. Egyrészt a kiegészítő humán erőforrást jelenthetik a román állami egyetemek oktatói, másrészt – a határon átnyúló együttműködés és egyetemi kapcsolat részeként – a Debreceni Egyetem oktatói. Mindezt azonban korlátok közé szoríthatja, hogy a mesteri képzések működtetésének feltétele, hogy főképp főállású oktatók tevékenységére épüljön (a lépéstartás érdekében az intézményen belül egyre több főállású oktató didaktikai és tudományos előrehaladását ösztönzik).

Tudományosság

A tudományos kutatás megjelenése és átalakulása több szempontból is a legfontosabb változást jelenti az intézmény életében, a tantervi és akkreditációval kapcsolatos kérdések mellett. A tudományos kutatás tematikáján (például regionalitás) keresztül az *intézmény disztinktivitásának* egyik sarkalatos pontja, az *interdiszciplinaritás mozgatórugója* és az *intézmény legitimitációjának* egyik legfontosabb eszköze. Eközben azonban a kutatási jellegzetesség akadály is lehet az egyéni tevékenységek elismertetésének a sokszor értelmetlen standardizálásra törekvő tudományos közösségben. Az intézmény életében a tudományos-kutatói funkció másodlagos abban az értelemben, ahogyan a modern egyetemet meghatározzák. A vezető munkatársak többsége elkötelezettje a kutatási ethosznak vagy idővel támogatójává válik, érzékelve a külső nyomást a teljesítmény növelésére.

Az interjúk során több helyütt úgy láttuk, hogy az egyetemisményben egyszerre él a hagyományos humboldti kép és kezd megjelenni az új egyetemideálra támaszkodó elképzelés (például a szolgáltató funkció a régió és az üzleti élet szereplői számára).

Mindezek ellenére is úgy látjuk, hogy a PKE tevékenységének legnagyobb részét az oktatás jelenti, bár működnek kisebb kutatóintézetek (például Sulyok István Teológiai Intézet, és újabban Filozófiai Kutatóintézet), műhelyek (például Társadalomkutató Műhely, Művészeti Nevelés Műhely, Pro Sociologia Egyesület, Germanisztikai Műhely, Filozófiai Műhely, Idegennyelvek Kutatásának Műhelye, Anglisztikai Műhely, Közgazdasági Kutatások Műhely) és a Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Bizottságának egy helyi munkabizottsága is (Idegennyelvek és irodalmak). A kutatási eredmények közzétételét – a külső fórumokon túl – egy saját, interdiszciplináris folyóirat (*Partiumi Egyetemi Szemle*) segíti, de az említettek ellenére is csak kisebb projektekről beszélhetünk, és a szervezeti formák, elsősorban informális tömörülések, önálló kutatói testülettel nem rendelkeznek. Az intézményhez doktori képzések sem kapcsolódnak, ami a kutatások minőségének egyik legfontosabb húzóereje lenne.

Mindenknek azon külső értékelési gyakorlatok és standardok során van jelentősége, amikor a PKE-re ugyanazokat a kritériumokat kezdik el alkalmazni, mint a komprehenzív portfólióval rendelkező egyetemek esetében. Úgy tűnhet, hogy minden képzési ciklus kutatási tevékenységét önmagához méri, azonban az alapképzés elismertetése is sokkal könnyebb ott, ahol a másik két ciklus is jelen van.

Az intézményi transzformációt követően felértékelődött a tudományos kutatói tevékenység értéke, hiszen az új intézmény legitimitációjának egyik fontos eszközévé vált. Ugyanakkor ez feszültségek forrása is lett, hiszen az új helyzetben két akadémiai kultúrának kellett együtt élnie, amely nem is annyira a főiskolai-egyetemi divízió, hanem a középiskolai-egyetemi elrendeződés mentén értelmezhető. Az oktatók jó része ugyanis helyi középiskolai tanárként tanított át vagy onnan került át az intézménybe. Ez egészen más pedagógiai kultúrát jelent, ahol a kutatás mint funkció (és a jelenlegi forrásszerzési mechanizmus) sokáig nem volt jelen, illetve azt átemelték jóval előbb más intézményekbe. Az oktatók másik része más intézményből került át vagy tanított át (például kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Debreceni Egyetem, Temesvári Nyugati Egyetem, Nagyváradai Egyetem), más pedagógiai kultúrát hozott magával, amit sikeresen átörökítettek az intézményen belül formálódó fiatal oktatói testületnek. Mindez feszültségeket teremtett az oktatói és a vezetői kinevezésekben, mivel a tudományos kutatói tevékenység iránt elkötelezett vagy azt korábban is művelők sokkal gyorsabban kerültek előre a „ranglétrán”.

Másik fontos kérdés a *tudomány finansziális működtetése* egy új, kisebbségi intézményben. Egészen a közelmúltig az intézmény munkatársai és szervezetei akkreditáció hiányában nem férhettek hozzá a román állami, illetve a Romániában koordinált pályázatokhoz, ezért sokkal korlátozottabb lehetőségek között mozoghattak. Lényegében a magyarországi kutatási források (például korábban az Arany János Program, vagy jelenleg a Határon Túli Ösztöndíj Program,

a Sapientia Kutatási Programok Intézete által koordinált források) adtak elsősorban lehetőséget a fejlődésre. Ezzel azon a visszas helyzetben is felülemelkedhetek, hogy bár akkreditáció hiányában nem vehettek részt pályázatokon, de az akkreditáció feltételei között mégis nagy súllyal esik latba a román és nemzetközi kutatási szerződések mennyisége. Bár a magyarországi források és a publikációs lehetőségek komoly támogatást jelentettek az intézmény oktatóinak tudományos fejlődésében, annak romániai elismertetése közel sem zökkenőmentes.

Az önkényes döntéshozás kikerülése érdekében hoztak létre a tanszékek mögé háttéregyesületeket, amelyek kutatói munkát végeznek, de nevükben nem kötődnek az intézményhez. Új fejlemény a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) visszatérése az erdélyi tudományos közösség életébe a Kolozsvári Akadémiai Bizottság (KAB) megalapításával. A PKE munkaközösségei és oktatói számára is megnyílt a lehetőség a bekapcsolódásra, s ennek első eredményei is megszülettek, illetve a KAB nyitott az alulról felfelé szerveződő kezdeményezések iránt. Az első ilyen jellegű szerveződés egy nemzetközi germanisztikai konferenciából kinőtt kutatóműhely MTA-KAB munkabizottsággá való alakulását jelenti. Ezzel párhuzamosan az intézmény több oktatója is kapcsolódik az MTA-hoz (például levelező tagok, albizottsági elnök).

Hallgatók és oktatók

Intézményi esettanulmányunk következő alfejezetében a hallgatói és oktatói háttér kvantitatív és kvalitatív jellemzőinek megragadására törekszünk, s azt kérdezzük itt is, hogy mi változott a bolognai folyamat évtizedében. Az intézményre itt is úgy tekintünk, mint organikusan fejlődő egészre, ahol egy adott változás (például hallgatói diverzifikáció) együtt jár vagy átalakulást gerjeszt több más területen (például finanszírozás, szakstruktúra, irányítás). Az olyan kvantitatív változások, mint a hallgatói csoportok bővülése és diverzitása, vagy az oktatói karok növekedése és egyre erősödő fragmentáltsága, együtt járnak a finomabb, minőségi jellemzők változásával.

Az intézmény elhelyezkedése egy egyetemhiányos régióban, ahol különösen magyar nyelvű képzések alig állnak rendelkezésre, kedvező alapnak bizonyult az expanzió kiaknázására. Elsősorban az intézményi transzformáció után adódott erre lehetőség. A Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda adatai szerint az összes magyarul tanuló diák 9,11%-kát tette ki a 2004/05-ös tanévben a PKE diáksága. Az intézményi szintű expanzió együtt járt nemcsak a hallgatói csoportok bővülésével, hanem társadalmi-felekezeti differenciálódással is.

1. táblázat A hallgatók száma éves bontásban és intézményi típus szerint

Tanév	Diákok száma (főiskolai szintű intézményként)	Tanév	Diákok száma (egyetemi szintű intézményként)
1991/92	74	2000/01	372
1992/93	80	2001/02	498
1993/94	50	2002/03	640
1994/95	55	2003/04	854
1995/96	43	2004/05	1032
1996/97	92	2005/06	1194
1997/98	136	2006/07	1255
1998/99	176	2007/08	1233
1999/00	165	Összesen	1233

Forrás: PKE

Az interjúk során több alkalommal felvetődött az intézmény átalakulása. A PKE-t az oktatók, ha kvantitatív fogalmakban kezeltek, mindig a „kisközösségi” jellegére és annak eltűnésére mutattak rá. Az adatok egyértelműen regisztrálják az erőteljes növekedést a hallgató/oktató arányban, bár ez még mindig messze elmarad a nagyobb egyetemeken tapasztalt arányoknál. Jóval kedvezőtlenebb azonban a kép akkor, ha ugyanezt az arányt a főállású oktatókkal számítjuk ki, akik az oktatói-kutatói tevékenység nagy részét végzik.

2. táblázat A hallgató/oktató arány 2000 és 2008 között

Tanév	Hallgató/oktató arány	Hallgató/főállású oktató arány
2000/01	3,79	10,94
2001/02	3,83	13,83
2002/03	4,60	16,41
2003/04	5,88	20,82
2004/05	6,70	19,84
2005/06	8,34	18,95
2006/07	8,47	18,45
2007/08	6,66	17,36

Forrás: PKE

3. táblázat Az oktatók száma státusuk szerint, 2000 és 2008 között

Státus	Oktatók száma/tanév							
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Főállású	34	36	39	41	52	63	68	71
Társult	33	33	30	25	20	9	10	11
Óraadó	31	61	70	79	82	71	70	103

Forrás: PKE

Korábban az intézmény nagymértékben támaszkodott más egyetemeken és felsőoktatási intézményeken oktatóira, akik kevés szerepet vállaltak az intézményen belüli munkában. Sokáig akkreditációs szempontból nagyon fontos stratégia volt az, hogy komprehenzív egyetemeken neves oktatókat hívták meg az értékelések pozitív kimenetelében bízva, ők azonban csak óraadóként voltak jelen, nagyon ritkán adták fel a PKE érdekében munkakörülményeiket és tették ki magukat a tudományos izoláció veszélyének.

Az intézmény akkreditációjában folyamatosan felvetődő téma az oktatók didaktikai és tudományos fokozatának száma. Sokáig nagy problémát jelentett, hogy elsősorban részmunka-idős és fiatal oktatókra épültek a tanszékek, ahol a didaktikai és tudományos fokozatok aránya alacsony volt, vagy akkreditációs szempontból nem volt releváns. Az adatok azt tükrözik és az interjúk is arról adnak számot, hogy az intézményen belül kialakult egy olyan „helyi” oktatói csoport, amely egyre növekvő mértékben szerzi meg a szükséges fokozatokat, így az intézmény működése is egyre kevésbé veszélyeztetett.

4. táblázat Az oktatók száma didaktikai fokozatok szerint, 2000 és 2008 között

Didaktikai fokozat	Oktatók száma/tanév							
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Professzor	11	12	11	18	20	19	21	22
Docens	11	14	12	23	18	24	17	28
Adjunktus	41	63	56	51	52	42	49	69
Tanársegéd	19	19	22	29	40	36	34	27
Gyakornok	16	22	38	24	24	22	27	39
Összesen	98	130	139	145	154	143	148	185

Forrás: PKE

5. táblázat Az oktatók száma tudományos fokozatok szerint, 2000 és 2008 között

Tudományos fokozat	Oktatók száma/tanév							
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Doktor	22	22	28	44	45	42	45	67
Doktorandusz	40	60	62	55	43	57	63	63
Doktori nélkül	36	48	49	46	66	44	40	55

Forrás: PKE

Finanszírozás és irányítás

Annak ellenére, hogy a magánszektor tipologizálásának és klasszifikációjának eltérő modelljeit dolgozták ki (*Geiger*, 1986; *Levy*, 1986; *OECD*, 2004. 58–59. o.), a magán és állami szektor közötti különbségtétel legfontosabb változói mindenhol a *finanszírozás és az irányítás* (vagy kontroll) voltak. Az *OECD* (2004) klasszifikációja szerint állami függőségben lévő magánintézmény (*government-dependent private institutio*) az, amely fenntartási költségeinek több mint 50%-a közpénzekből származik és oktatóinak fizetését államilag finanszírozzák, miközben magánintézménynek tekintik azt, amelynek irányítása egy nem állami szervezetre támaszkodik (például egyház, üzleti vállalkozás stb.). Ebbe a keretbe illeszkedik a PKE is, amely a romániai törvények szerint magánegyetem, de amelynek költségeit nagyrészt mégis állami (magyar) forrásokból biztosítják. Irányítása a fenntartó alapítványra (PUPA) támaszkodik, legfontosabb irányító szervének (Vezetőtanács) összetétele pedig kizárólag nem állami delegáltakból áll.

A román állami törvények a magánintézmények számára az *akadémiai integrációt* kötelezővé vagy szükségserűvé teszik, de ehhez a gyakorlathoz – más országokhoz hasonlóan (például Magyarország, Hollandia, Belgium) – nem társítják a magán-felsőoktatás állami finanszírozását. Ennek magyarázatát *Geiger* (1986) modellje után ott találhatjuk, hogy a román felsőoktatás történetileg a magánszektor *periferiálisnak* definiálta. Mégis, azért kezdett *parallel szektorra* jellemző vonásokat felvenni, mert a fordulat után képtelen volt az expanziós hullámot és az államilag definiált felsőoktatási feladatokat finanszírozni, valamint a nemzeti szervezettek szerkezetátalakítási politikái is a magánosítást támogatták az intézményalapítási liberalizációval együtt, amiből a szerepvállalás mértéke szerint a tömeges és a parallel szektor keveréke lett a romániai magán-felsőoktatásból. Eközben azonban, ha az alapítás a

populáció egy szegmensének kulturális örökségét kívánta átörökíteni, azt sokáig ellenségesen kezelte (periferiális jellemző), de az akadémiai integrációt kötelezővé tette (paralel jellemző). A PKE helyét és szerepét ebben a kontextusban értelmezhetjük.

Az intézmény finansziális hátterét a magyar állami költségvetésből a Sapientia Alapítványon keresztül (és ingatlanával a Királyhágómelléki Református Egyházkerület) biztosítják. Ezt kiegészítik a tandíjak, az adományok és a pályázati források. A fenntartóváltást itt az jelentette, hogy az intézményi transzformációig a fenntartó az egyházkerület volt, míg ezt követően a működési és fejlesztési költségeket a magyar állam biztosította, így vált lényegében állami egyetemmé a PKE.

A 2008/09-es tanév újabb mérföldkövet jelent finanszírozási szempontból, mivel ettől kezdve alkalmazkodik az intézmény finanszírozása a román és a magyar felsőoktatásban korábban bevezetett elvekhez és technikákhoz. Az új költségvetésnek három pillére van, ami (1) a képzési, (2) a tudományos és (3) a hallgatói juttatások nevű normatívából tevődik össze. Korábban egy algoritmus szerint osztotta el a Sapientia Alapítvány a különböző kampuszok (csíkszeredai 30%, nagyváradi 30%, marosvásárhelyi 30%, és kolozsvári 10%) között a teljes költségvetésből a forrásokat.

A normatíva azonban a működési költségeket sem fedezi, azok kiegészítését pályázati forrásokból pótolják. A korábbi tervek szerint a pályázati forrásokat elsősorban intézmény-, tudományos kutatás-, kapcsolatrendszer- és programfejlesztésre szerették volna felhasználni, nem működési költségekre. Így például a mesterképzési szakok beindítása veszélybe került, az ingatlanfejlesztés pedig financiálisan ellehetetlenült. A tanszékek azonban megpróbálják a Strukturális Alapoknál és más pályázati lehetőségen keresztül megteremteni a pénzügyi fedezetet a mesterképzések beindításához. A szűkös normatíva nem titkolt célja, hogy az intézményt és a tanszékeket saját források növelésére ösztönözze, ami a fontosabb már ismertett okok miatt csak korlátozott mozgástérrel rendelkezik. A financiális háttér változása ugyanakkor az intézményt elmozdította a költségek privatizálása felé: egyrészt megfontolandóvá vált az alapképzésben a tandíjak és hallgatói hozzájárulások növelése, másrészt afelé, hogy a mesterképzést elsősorban tandíjából finanszírozzák. Mindezzel viszont ellehetetlenül az intézmény korábbi küldetése, amivel tanulási lehetőséget nyújtott a nem szokványos és hátrányos helyzetű hallgatók számára is.

Az intézmény jelenlegi arculata (keresztény, ökumenikus) és nyugat-európai társintézményeinek (szabad, keresztény egyetemek) követhető gyakorlata több felekezet anyagi hozzájárulását feltételeznél. Ez azonban a PKE esetében egyetlen felekezetre szorítkozik, annak ellenére is, hogy az intézmény hallgatói bázisát két felekezet teszi ki: (1) a református, hiszen a régió tradicionálisan protestáns, és (2) a katolikus, hiszen a város hagyományosan katolikus. Az interjúk során többször felvetődött a katolikus egyház hozzájárulása az intézmény működéséhez, de ez eddig csak esetleges adományokra szorítkozott. A katolikus püspökséggel való tárgyalások során többször felvetődött a református egyházzal hasonló hozzájárulás ingatlanokkal, ami különösen nagy támogatás lenne, hiszen jelenleg nem állnak rendelkezésre ingatlanfejlesztésre források.

A privát intézmények másik legfontosabb definíciós eleme az *irányítás*, ami a PKE esetében egy hagyományos vezetési struktúrát követ, amelynek élén a Vezetőtanács egyrésztől, másrésztől a rektor, rektorhelyettes, kancellár, valamint kari szinten a dékánok és az oktatók állnak. Ez az intézményirányítási struktúra megfelel a román állami követelményeknek. (Egyetlen kivétel a Vezetőtanács, mivel ez ritkábban fordul elő az intézményekben.) A PKE esetében az alapító egyház delegáltjai és az intézmény főállású oktatói közül kerülnek ki a Vezetőtanács tagjai, amely a stratégiai és hosszú távú kérdésekben kompetens.

Összefoglalás

A tanulmány során egy új, kisebbségi felsőoktatási intézményen keresztül néztük azokat a felsőoktatási reformokat és átalakulásokat, amelyeket jelenleg a bolognai folyamat név alatt foglalnak össze, de jóval előtte elindultak. Az intézmény helyének és szerepének alakulása beleillik abba a folyamatba, amely más közép-európai kisebbségi intézmények esetében is megfigyelhető volt; úgy tűnik, újabban az átalakulás több jellemzője nem annyira a nemzetállami keretekkel, hanem a nemzetközi felsőoktatási trendekkel kapcsolatos. Az is világos ugyanakkor, hogy a nemzetállamok látszólag egységes választ fogalmaznak meg a felsőoktatásukat ért kihívásokra a bolognai folyamat időszakában, de ezeket a válaszokat mégiscsak átértelmezik a nemzeti felsőoktatási tradíciók és a felsőoktatás kulturális dimenziói, így azok csak ezek vizsgálatával és bemutatásával érthetők meg.

A közép-európai kisebbségi intézmények között a Partiumi Keresztény Egyetem az egyik legsikeresebb és „növekvő” vállalkozásnak számít. Bár létjogosultságát számtalanszor megkérdőjelezték, mindig megtalálta a megfelelő stratégiát ahhoz, hogy fennmaradjon, szemben más kisebbségi intézményekkel. A bolognai folyamat időszakának „túlélési stratégiáját” az *akadémiai integrációval, a legitimációkereséssel és a finanszírozási stabilitás* megerősítésével lehet összefoglalni.

IRODALOM

- Altbach, P.G. (ed.) (2000): *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Greenwood Publishers, Westport, Ct.
- Altbach, P.G. és Levy, D.C. (eds.) (2006): *Private Higher Education: A Global Revolution*. Sense Publishers, Chestnut Hill, MA.
- Barblan, A. (ed.) (1986): From Infancy to Maturity: Creating a University. *CRE-Information*, 1st Quarter.
- Bárdi, N. és m társai (eds.) (2001): *Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya*. HTMH, Budapest.
- Benne, R. (2001): *Quality with Soul: How Six Premier Colleges and University's Keep Faith with their Religious Traditions*. Eerdmans, Grand Rapids.
- Burtchaell, J. (1998): *The Dying of the Light: the Disengagement of Colleges and Universities from the Christian Church*. Eerdmans, Grand Rapids.
- Clark, B. R. (1965): *The Character of Colleges: Some Case Studies*. California University, Berkeley, Center for the Study of Higher Education.
- Clark, B. R. (1970): *The Distinctive College*. Transaction Publishers, Edison.
- Davies, J. L.: New Universities: their Origins and Strategic Development. In: Altbach, P.G. (ed.) (1991): *International Higher Education*. Garland, New York and London. 205–231. o.
- Eckel, P. és Kezar, A. (2003): *Taking the Reins: Institutional Transformation in Higher Education*. Greenwood Publishing Group, Westport.
- Flóra, G. és Szilágyi, Gy. (2008): Religious Education and Cultural Pluralism in Romania. In: Pusztai, G. (eds.): *Education and Church in Central- and Eastern Europe at First Glance*. CHERD, Debrecen, 153–166. o.
- Geiger, R. L. (1986): *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Geiger, R. L.: Private Higher Education. In: Altbach, P. G. (ed.) (1991): *International Higher Education*. Garland, New York and London. 233–246.
- Geiger, R. L.: The Institutional Fabric of Higher Education System. In: Clark, B. R. és Neave, G. (eds.) (1992): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 1031–1047. o.

ABSTRACTS

György Hunyady

EDUCATION AND THE SOCIAL PSYCHOLOGY OF EMOTIONS

The invited paper at the VIII. National Conference on Education discusses in four topics how the findings of the quickly progressing social psychology of emotions can be utilized in the area of education: 1) After the autarchy of the information processing paradigm in social psychological research, an “affective counter-revolution” is taking place, offering clues to the development of conscious control of emotional influence and that of the so called emotional intelligence. 2) The systematic study of the emotional effects of self-related information may contribute to the better understanding and the formation of both social identity (a key element in education) and the spirit of competition (a current topic in present-day society). 3) The social psychological analysis of the variegation and the cultural patterns of emotions casts light upon the educationally positive processes of arousing ambition and upon the educationally negative processes of aggressive atmosphere mixed with tension. 4) The social psychology of happiness present (or absent) at the individual and the social levels includes the feeling of security of fair play and the elevating feeling of flow accompanying the activity – which are justified aims and exploitable circumstances in education.

György Hunyady and Mária M. Nádas

POSITIVE SCHOOL EXPERIENCES AS REFLECTED IN MEMORIES

In recent years, we have been conducting a series of studies on “black pedagogy”, attempting to understand this range of phenomena through the recall of negative experiences. The purpose of our current research project is to reveal those *positive experiences* which are regarded as deeply influential by the participants. While this phase of our research is not yet complete, our results enable us to (1) describe the contents of positive experiences encountered at school, (2) consider the sources of positive experiences, (3) present the effects resulting from positive experiences, and (4) describe the structure of positive experiences.

Zoltán Kovács and Judit Sass

INVESTIGATION OF ORGANIZATIONAL TRUST IN DIFFERENT ORGANIZATIONAL CULTURES

The study investigates the relationship between organizational culture and trust. Considering connections between organizational culture and trust, it tries to highlight bases of trust in different organization’s grouped by Quinn’s Competing Value Framework (CVF) model.

In the study the different components of organizational trust were identified in a sample of 48 organizations (N= 2892 participants) of different areas (offices, schools, sport clubs, media firms, different companies, etc.). This way we attempted to cover all four types of organizational culture of the CVF model.

We used two questionnaires: the Organization Culture Assessment Instrument and the Organizational Trust Questionnaire which was developed and revised in our previous studies. Comparing trust components in the four types of cultures (by ANOVA) our first findings reaffirm our hypothesis that there are significant differences in the level of trust-components in different types of cultures. Implications for organizational trust building practices are also discussed in the paper.

Anikó Zsolnai and László Kasik

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS AGGRESSIVE AND PROSOCIAL BEHAVIOUR IN PRESCHODERS

The present study reports the results of longitudinal research into the two basic forms of social behaviour, prosocial attitude and aggression, determined by the spontaneous change of social and affective skills. The development of these skills was measured in simulations of social situation and by evaluating statements as a result of application of different strategies that are very common during the years of nursery school. The participants of the research were 29 36-47-month-old children in the first year of nursery school.

Benő Csapó, Gyöngyvér Molnár, Róbert Pap-Szigeti and Krisztina R. Tóth

NEW TENDENCIES IN EDUCATIONAL MEASUREMENT: COMPARATIVE STUDIES ON PAPER-BASED AND COMPUTER-BASED TESTING IN PRIMARY SCHOOL AND HIGHER EDUCATIONAL CONTEXTS

This paper provides an overview of the most recent international trends in educational measurement, including the possibility of integrating formative, longitudinal, and online methods into a unified complex testing system. We report on the results of an empirical quantitative study on the effects of the mediating role of the medium in primary school as well as college students. Furthermore, we discuss our experiences with online data collection based on the feedback received from teachers and students.

Csaba Csíkos

MENTAL MODELS AND METAREPRESENTATION IN MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING

The present paper outlines the theoretical framework of an experiment among third-grade school students about verbal mathematical problems. The aim of the paper is to demonstrate that it is necessary to design development programmes in which drawings by school students and teachers play an important role. Moreover the aim of the experiment has been to draw school students attention to the usefulness of drawings in solving math problems and to show that according to individual differences and the type of the problem different drawings can help solving the problem.

Gyöngyvér Molnár

THE EFFECTS OF A PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF INDUCTIVE REASONING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The present paper reports on the long term effects of a subject-independent, playful programme designed for the development of inductive reasoning skills of primary school pupils. The programme itself, the methods of its development, the principles of its operation, its short-term results and efficiency as reflected in a small-scale pilot study as well as the development process involving a large sample of children have been described in detail in previous papers. The programme was used to develop the inductive reasoning skills of children aged 6–8 for an eight-week period in the spring of 2007. The efficiency of the development was measured with a test of nonverbal inductive reasoning, which was administered to the children both at the beginning and the end of the programme. In the spring of 2008, we repeated the measurement to test whether any long-term effects can be detected after a one-year period.

István Perjés and Vilmos Vass

FROM THE “LABYRINTHS OF THE WORLD” TO “HEART’S PARADISE” Evolution of genre in curriculum theory

The study focuses on how learning-centred curriculum paradigms can strengthen school in the changing environment of the knowledge-based society. Our starting point is that the development of the market economy and consumer society is influenced by the social, economic and cultural mechanisms of this era. Therefore, if we want schools to contribute to build a “better society”, we should be aware of the learning (curricular) environment that support or restrict learning processes at the individual, group and social level. In this study a historical overview of the concept of the curriculum is given outlining the causes of changes and describing certain genres. Furthermore, the genre of the present day curriculum is analysed presenting the inter-disciplinary aspects that play an important role in the design, development and evaluation of a curriculum.

Anna Orsós Pálmai

EQUAL LANGUAGES – EQUAL OPPORTUNITIES?

Speakers of the Hungarian language, who constitute the majority of the society, typically cannot differentiate between different subgroups of Gypsies, and therefore the two communities speaking the Romani and the Boyash languages are commonly regarded as linguistically homogeneous despite the fact that the members of these two communities do not understand each other’s language, and their speakers carefully observe the difference between the two languages. In addition to the linguistic and dialectal divisions, there is also considerable diversity in terms of geographical, social, economic and cultural aspects within the Gypsy people. Instead of focussing on the linguistic differences, the present paper presents the current state of Gypsy languages in Hungary, discussing language pedagogy and language teacher training in relation to the opportunities and expectations in the Hungarian educational policy.

Tibor Vidákovich and Tibor Víg

THE RELATION OF LANGUAGE TESTING TO TEACHING

The present study aims to analyse the impact of language exams and other types of evaluation on the teaching-learning process. A comprehensive overview about the relation of language testing and teaching is given by outlining the concepts, categories and characteristics of the two main types of evaluation in language teaching.

Renáta Anna Dezső

ALTERNATIVE METHODS AND TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Due to several reasons foreign and/or second language teaching is not necessarily a course book driven activity. In the case of modern foreign languages in many cases professional challenge for the language teacher is choosing a course book that enables him/her to differentiate in the classroom, whereas when talking about minority languages such as Boyash or Romani we simply cannot talk about supply of relevant books. Before the political changes of the late 80s early 90s of the previous century creating educational material used to be the exclusive competence of course book writers and experts of Hungarian public education. Today due to new social and public educational circumstances these tasks are challenging teachers who may have never been educated in curriculum development. The case of minority languages in this concern is an even more burning issue: teacher training of minority language teachers and teaching minority languages in public education are its basic factors. Presence of bottom up processes can be understood as an element of a developing democracy. Learning what freedom, in our case that of the curriculum and syllabus is, does not seem to be a simple task as organizing the teaching learning process becomes personal responsibility. However, taking responsibility does not belong to those characteristics that are internalized in Eastern Europe. Learning how to take it is a long way to go which requires plenty of self experienced journeys. This study reflects on such a journey of a teacher. First I am comparing the ideal classroom to the classrooms of reality. Next I introduce three techniques of script based drama used while teaching English as a Foreign Language (TEFL) to pupils in their 6-18 years of age from my own almost two decade long educational experience. I support my experience with that of colleagues from all over the world, along their published articles in journals of TEFL. This part is followed by a section on teaching minority languages. We are to see how the techniques of script based drama can be used while teaching Boyash or Romani. I focus on the relevant adaptability of folktales, songs, role plays, games, rhymes into script-based drama activities. Last but not least I gather competences that may arm the teacher of minority languages in public education so that their effective everyday work would not remain a fashionable idea of recent education policies.

András Benedek

VOCATIONAL TRAINING – TRAINEE’S CONTRACT – EMPLOYMENT

The present study summarises the findings of the research on the necessity of in-service training for career starters commissioned by the National Institute of Vocational and Adult Education. It presents the background and aims of the research, describes the methods and sums up the experience before drawing conclusions. The research has been conducted at the Institute of Applied Pedagogy and Psychology at the Budapest University of Technology and Economics by András Benedek, János Kata, Éva Szabóné dr. Berki and Zoltán Víg.

Zoltán Györgyi

HIGHER VOCATIONAL TRAINING AND THE LABOUR MARKET

The Centre for Educational Research at the University of Pécs has conducted a research project on the connections between higher vocational training and the labour market. The research was triggered by the fact that higher vocational training had been introduced exactly ten years before, which gave rise to the question of how much of those ideas and expectations had been realised which were articulated at the launch of this form of training at the end of the 90’s. Exploring the current status of higher vocational education in its completeness would have been an unrealistic endeavour, and the National Employment Foundation was also primarily interested in labour market relationships. Therefore, we decided to focus the research on this aspect, revealing the crucial factors determining the relationship between the two spheres, viz. the institutions providing training programmes and the economic sphere.

Katalin Kéri

IMAGES OF CHILDREN ON THE COVER PAGE OF THE WOMEN’S MAGAZINE “NŐK LAPJA”

Several sources were made available after the transition in order to make research into the socialist era in Hungary possible. The present study contributes to this line of research by an investigation into the representation of children on the cover pages of the women’s magazine “Nők Lapja” in the 1950s. The study applied methods of historical iconography in the analysis.

*László Brezsnaynszky, Bernadett Bajusz, Zsanett Bicsák,
Ildikó Erdei-Nyilas, Imre Fenyő, Anikó Nagy Varga*

**THE FORMER SUCCESSFUL SCHOOL OF THE TEACHER
TRAINING INSTITUTE OF THE UNIVERSITY OF DEBRECEN
The history of the Practice Secondary Grammar School of Hungarian Royal
Teacher Training Institute of Debrecen between 1936–1948**

The study undertakes the retrospective examination of a school worked for a relatively short time. The Practice Secondary Grammar School of Teacher Training Institute of University of Debrecen was organized as an independent institution in 1936 with Béla Jausz's leadership. It fulfilled an educational and teacher training function until 1944. According to our assessment the Practice Secondary Grammar School can be considered a successful school in many senses. It completed its function with full success as a teacher training school, it had a long-lasting positive effect on its students' life, their additional studies, their career likewise onto its teachers' career. Therefore, we are able to interpret the successfulness of the school as a phenomenon, we examined more of the dimensions of the function. The combination of the school's staff, the teachers' qualification, their school years having spent at the Practice Secondary Grammar School and their career. We also interpreted the headmaster Béla Jausz's professional path of life and his managerial style. The combination of the school's students, their career at and after school. It proved that the successfulness of a school can be never made independent of that mentality and pedagogic culture, which surrounds the institute and that the institute itself represents and makes or made an effort to realise.

Endre Kiss

**BERGSON AND PEDAGOGY:
CONTESTS FOR THE BERGSONISM OF ÁRPÁD KISS**

Árpád Kiss's Bergson reception is historically and philologically exact. He managed to reconstruct Bergson's achievements in philosophy. Bergson was essentially a rationalist and scientific philosopher who faced problems of "life" and "movement" by introspection. A speciality of Árpád Kiss's work is that he was follower of Bergson before he became interested in pedagogy. Therefore his pedagogic system is not directly based on Bergsonian concepts.

János Ugrai

**THE "CZECH TESSEDIK", OR DIFFERENCES IN THE
CZECH AND HUNGARIAN UNDERDEVELOPMENT:
THE VIEWS AND SCHOOL-ORGANIZING ACTIVITY OF FERDINAND
KINDERMANN AT THE END OF THE 18TH CENTURY**

The life and pedagogical writings of Sámuel Tessedik (1742–1820) has been a widely studied issue in the Hungarian history of education. Among his numerous works, experiments, and innovations, his contribution to the development of the primary education of rural children and rural teacher training is particularly noteworthy. For us, Tessedik is one of the first representatives of the school-organizing educator who realized that the key to the development of severely underdeveloped areas lies in the organization of public schooling providing literacy

and practical economic knowledge for the masses. Some important elements in Tessedik's life and views bear considerable similarity to those of Ferdinánd Kindermann (1740–1801), a Czech school organizer, whom Tessedik did not personally know. In spite of the similarities, it is the differences which are highly instructive: While Tessedik's initiative remained particular and eventually failed, Kindermann became a major figure in the Czech enlightenment. In the present paper, we discuss this conspicuous difference, and attempt to find an explanation.

Katalin Forray R.

SMALL VILLAGE SCHOOLS IN LOCAL SOCIETY

Small village schools are elements in our school system that will exist in the long run. A problematic feature of small schools is teaching in mixed age groups. This form has several advantages as it continues the style of family nurturing more effectively than education in separate age groups. Maintenance costs of small schools are probably higher than that of bigger schools, but there are no comprehensive cost analyses that include transportation costs to and from schools. Local small schools are important factors in the development of villages and in avoiding the cultural deterioration of villages. All this draws attention to the fact that small village schools should not be viewed exclusively within the education system and its problems cannot be solved within framework of the school system alone. Small village schools have a very important role in integrating villages into society in social, cultural and educational terms.

János Gordon Győri

THE ACCULTURATION AND SOCIALIZATION OF SECOND GENERATION VIETNAMESE STUDENTS IN HUNGARY

In their research supported by the Hungarian Scientific Research Fund, Nguyen Luu Lan Anh and Gordon Győri János are making an attempt to reveal the main factors in the acculturation and school socialisation of Vietnamese students living in Hungary. For the design of this research and also in order to ensure the adequate interpretation of the data that is expected to emerge from this project, it is important to be familiar with the designs and results of the currently available international studies on Vietnamese students, as well as the research on other East Asian student groups in Hungary. In this paper, I discuss those parts of an American, an international, and a Northern European study which apply directly to Vietnamese students, as well as two studies on Chinese students in Hungary.

Gabriella Pusztai

SOCIAL NETWORK RESOURCES IN THE BORDER REGION

In this study we have attempted to reveal sector-specific differences in school achievement among last-year secondary pupils in the border regions of three countries. Using the various dimensions of achievement we created a summarising index of achievement. In each region we constructed our regression model by continuously checking our hypotheses during our search for the components of the gross effect of denominational schools. We presumed that sector-spe-

cific differences are not rooted in the social backgrounds of students. Regression models have revealed that there are three essential sources of the effect of denominational schools. The first one is the powerful presence of special attention on behalf of the teacher. It is not based on the curriculum and not part of the hidden curriculum, either. It is extra time and work devoted purposefully and voluntarily to the pupils by the teachers, realised in face-to-face conversations and various programmes organised by the school. The second source is pupils' personal religious practices enabling them to work persistently and ambitiously, act purposefully under strong self-control and respect the work of others (teachers and classmates). The third source is pupils' relationship networks developing predominantly along religious communities and appearing as an indirect consequence of religiosity in that cooperating pupils in the relationship network support one another's purposeful and disciplined academic work.

Tamás Kozma

MINORITY INSTITUTIONS IN THE BOLOGNA PROCESS

New-born (local, regional) higher education initiatives took place in Central Europe, as one of the outcomes of the political transition of 1989–90. The Bologna-process challenges them, since it visualizes national systems in the European Higher Education Area. This study is based on the analysis of the life cycles of 31 local institutions in Central Europe (Germany, Poland, Hungary, Italy, Latvia, Lithuania, Moldavia, Romania, Slovakia, Ukraine). Three institutional strategies have been described to meet the challenges of the Bologna-process: strategy A (integration into the national systems); strategy B (integration to the local societies as opposed to the given national systems); strategy C (developing alternative institutional networks). According to the author, strategy C might be an alternative to the frequently criticised globalisation and bureaucratisation of the European Higher Education Area.

Anna Imre

CHANGES IN SCHOOL NETWORKS, SMALL VILLAGE SCHOOLS

In Hungary the population in small settlements is considerably disadvantaged compared to the population in other settlements of the country. The main reasons for this are the dramatic decrease of job opportunities, the decrease of the value of unskilled labour, transportation difficulties and the decreasing population. The study focuses on the impact of changes in the legal and financial background in education in the first years after 2000. Based on statistical information the study analyses the direction and extent of changes in primary school networks and institutional networks of small settlements in the period of 2001-2007. Further analyses of the data shed light on the characteristics of the local policies in education management and the decision-making environment of small settlements.

Krisztina Jankó

THE SOCIAL EFFECTS OF THE ZONING OF SMALL SCHOOLS

Among the major structural problems of public education, the closure of small schools is an issue which has repeatedly arisen. The results of the PISA-survey indicated that the development of educational competences and the elimination of existing inequalities cannot be achieved separately. The majority of Hungarian schools are unable to counterbalance by pedagogical means the negative effect of social disadvantages on learning performance. Classes tend to be homogenous in terms of the children's socioeconomic background, and this problem is accompanied by the competition for pupils between schools. In this paper, I argue that the weaker results of small schools are primarily due to the social composition of the children attending such schools. Therefore the solution of the problem does not lie in merging small schools as part of a rationalisation process, because larger schools will not be able to eliminate the problems of socioculturally disadvantaged children.

Tamara Takács

THE INNER WORLD OF A UNIVERSITY A qualitative analysis at the Partium Christian University

Cultural differences should not be perceived as barriers any more in an integrated Europe. Nevertheless, the everyday lives of people living in minorities have not changed considerably. The present study aims to explore and describe the main characteristics of the lives and identities of Hungarian students in Nagyvárad. The methods applied included interviews and personal observations. Biographical data were defined as independent variables explaining attitude and identity – that can be characterised by strong group cohesion and a strong Transylvanian (erdélyi) identity – were defined as dependent variables. Participants in the research were the students at the Partium Christian University of Nagyvárad.

Éva Szolár

THE METAMORPHOSIS OF A MINORITY INSTITUTION

In this study we focus on the establishment and evolution of the new, minority serving higher education institutions after the 1989/90 political transformation in Romania. Our main objective is to answer the question of what kind of challenges has been faced these institutions and in order to cope with these challenges how they changed over time. We will present the Romanian higher education reforms through the lens of organizational dynamics of Partium Christian University, as an institutional case study. We look at the institution, as to one organization which reflect the changing environment (social, political, economic and educational) through their own permanent transformation. In the research (1) in one hand we have been looking for the central institutional themes (legitimacy, regionalism) in the period of the Bologna process, and (2) in other hand we concentrate on the internal changes of functioning (mission and goals, training structure and curriculum, students and faculty, financing and governance).

Nyomtatta és kötötte: Aula Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Dobozi Erika nyomdavezető